VII. Jahrg. März—April 1933 Nr. 3/4

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Montessori-Pädagogik

Psychoanalytische Theorie

Erziehungsberatung

Preis dieses Heftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Frankfurt a. M. Marienstraße 15

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart, Gänsheidestraße 47

Hans Zulliger
ttingen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, IX., Lustkandlgasse 12

12 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Einzelheft M. 1·— (schw. Frk. 1·25, österr. S 1·70)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien I, In der Börse

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 13·60*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 136·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl. 21·70*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 12·50*
Prag 79.385	*Kč 80·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 13·50*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr. 12·50*

Bei Adressenänderungen bitten wir, freundlich auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

Wir bereiten die Sonderhefte „DIE ANGST DES KINDES" und „PSYCHOANALYSE DES ERZIEHERS" vor und bitten unsere Mitarbeiter, Beiträge rechtzeitig einzusenden.

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

VII. Jahrgang März-April 1933 Heft 3/4

Gruppenerziehung des Kleinkindes

vom Standpunkte der Montessori-Pädagogik und der Psychoanalyse

Von L. E. Peller-Roubiczek

Bisher hat sich die psychoanalytische Pädagogik vor allem mit jenen Konflikten des Kindes befaßt, die sich aus der Kultureinordnung des Kindes in der Familiensituation ergeben. (Also Reinlichkeitserziehung des Kindes, Onanie, Kastrationskomplex, Ödipussituation, Geschwisterbeziehungen, die kindlichen Sexualtheorien usw.) Es sind dies zweifellos die wichtigsten Probleme im Leben des Kindes. Das Kind verwendet dafür die größten Affektbeträge und sie entscheiden vor allem über die spätere Lebensgestaltung des Erwachsenen, über seine Leistungs- und Genußfähigkeit. Andere Faktoren der kindlichen Entwicklung sind nur nebenher behandelt worden. Man kann die Frage aufwerfen, ob die anderen Probleme und Faktoren der kindlichen Entwicklung für die psychoanalytische Pädagogik nicht auch von Interesse wären. Und die umgekehrte Frage wäre, ob eine psychoanalytische Betrachtungsweise dieser Faktoren dem Erzieher nichts Neues zu bieten hätte. (Etwa die geistige Umwelt und Anregung des Kindes, Gruppenerziehung, Schule, die Beschäftigung, das Lernen, Art und Ausmaß der Annäherung an die Realität, die Einfügung des Kindes in zeitliche Ordnung usw.) Die nachfolgenden Ausführungen sollen zur Beantwortung dieser Fragen beitragen. Es wird also nicht wie sonst in der psychoanalytischen Pädagogik vom einzelnen Kind und dessen inneren Konflikten die Rede sein, sondern von den allgemeinen und gemeinsamen Bedingungen, wie sie für eine größere Kindergruppe herzustellen wären. Es werden dabei meist nur die primitivsten Ergebnisse der Psychoanalyse verwendet werden. Praktisch-pädagogische Erörterungen werden den größeren Raum einnehmen.

*

Die nachfolgenden Ausführungen bringen pädagogische Erwägungen, die sich aus der Psychoanalyse ergeben. Sie sind vom Standpunkt eines Erziehers geschrieben, der über ein Jahrzehnt die Montessori-Pädagogik studiert

und angewendet hat. Daher ist diese Pädagogik an verschiedenen Stellen als Beispiel herangezogen worden. Denn — beinahe seltsamerweise — entsprechen viele Grundsätze und Einrichtungen der Montessori-Pädagogik jenen Postulaten, zu denen die Psychoanalyse den Erzieher führt. „Seltsamerweise“, denn die Theorie, die der Montessori-Praxis zugrunde liegt, steht an manchen Stellen in vollem Widerspruch zu den Freudschen Auffassungen. Pädagogik war bis zu Montessori (und ist es vielfach heute noch) eine spekulativ-philosophische Disziplin. Montessori hat, als Ärztin auf dem Boden der positiven Wissenschaften stehend, das Kind unvoreingenommen gesehen und ihm in ihrer Pädagogik einen Lebensraum geschaffen. Keine Disziplin ist so durch Tradition belastet wie die Pädagogik. Montessori hatte den Mut, die überlieferten Erziehungs- und Unterrichtsformen einer scharfen Kritik zu unterziehen. Viele Forderungen an die Erneuerung der Erziehung, die um die Jahrhundertwende u. a. durch Ellen Key erhoben wurden, sind durch sie realisiert worden. Allerdings, das Tabu, mit dem die Gesellschaft die kindliche Sexualität belegt, hat sie nicht angetastet, daher die Divergenz mancher ihrer Anschauungen von den Elementen der Psychoanalyse.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Montessori soll später gebracht werden. Die Literaturangaben am Schluß der Arbeit berücksichtigen alle verschiedenen Strömungen innerhalb der Montessori-Lehre.

Die Aufgabe der Erziehung

Bei den Schlußfolgerungen, die Freud aus der „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ zieht, kommt er auch auf die Erziehung zu sprechen und sagt von ihr: „Sie hat sich bisher immer nur die Beherrschung, oft richtiger Unterdrückung, der Triebe zur Aufgabe gestellt; der Erfolg war kein befriedigender . . . Man fragte nicht danach, auf welchem Wege und mit welchen Opfern die Unterdrückung der unbequemen Triebe erreicht wurde.“ Und er fordert (als Ergebnis seiner analytischen Beobachtungen) dieser Aufgabe eine andere zu substituieren: das Individuum mit der geringsten Einbuße an Aktivität kulturfähig und sozial verwertbar zu machen.

Damit ist die doppelte Orientierung der Erziehung ausgesprochen. Sie muß ihre Aufmerksamkeit nach zwei Seiten lenken und bestrebt sein, in beiden einander entgegengesetzten Richtungen Fehler zu vermeiden. Ihre Aufgabe ist eine andere als die jener Erziehungsformen, die wir kurz (und wohl allgemein verständlich) die „frühere“ und die „moderne“ Erziehung nennen wollen. Das Ziel der früheren Erziehung war das brave Kind. Es ist das Kind, das möglichst allen Forderungen entspricht, die der Erwachsene an es stellt (Vorzugsschüler), sich überall gut einfügt und dem Erwachsenen daher keine Scherereien macht. Dieser Erziehung macht Freud mit Recht den Vorwurf: „Man fragte nicht danach, auf welchem Wege und mit welchen Opfern die Unterdrückung der unbequemen Triebe erreicht wurde.“

Die letzten Jahrzehnte haben uns Erziehungsformen beschert, die die Fehler der früheren Erziehung vermeiden wollten. Und zu diesem Zwecke wurde möglichst in allem das Entgegengesetzte von dem getan, was die frühere Erziehung als selbstverständlich ansah. Der Erzieher war bestrebt, dem Kind in allem die größte Ungebundenheit einzuräumen. Es wurden so wenig Triebverzichte vom Kinde verlangt wie nur möglich. Das Kind wurde unverantwortlich für sein Tun erklärt; daher ließ man es möglichst in allem gewähren. Da damit die Gefahr entstand, das Kind könnte sich selbst beschädigen, schuf man ihm eine Umgebung, wo möglichst alles entfernt war, womit das Kind sich weh tun könnte, und manche Erzieher leisteten nicht Geringes im geduldigen und sanftmütigen Ertragen der Launen und Ungebärdigkeiten des Kindes. Früher war jede Äußerung des Kindes, jedes kleine Produkt seines Spielens und Malens als minderwertig gegenüber den Leistungen der Erwachsenen betrachtet worden, jetzt wurde jede Zeichnung als Kunstwerk angesehen. „Kindlich" und „kindertümlich" waren hohe positive Bewertungen. Man greift nicht sehr daneben, wenn man sagt, diese Art moderner Erziehung habe das Programm der früheren beibehalten, nur alle Vorzeichen umgekehrt.

Also: Frühere und moderne Erziehung stellen jede ein Extrem dar und jetzt kommt die Psychoanalyse, um uns den „goldenen Mittelweg" zu zeigen? Nein, gewiß nicht. Die Psychoanalyse vermag sachliche Änderungen anzugeben. Sie zeigt, welche Art der Triebeinschränkung gefordert werden kann und soll und wo die Erziehung dem Kinde möglichste Freiheit einräumen muß, auch wenn dies dem Erwachsenen unbequem und störend ist.

„Gut" oder „böse"?

In den verschiedenen pädagogischen Theorien fehlt selten die Diskussion der Frage: Ist der Mensch, von Natur aus, ehe er die Einwirkungen der Erziehung erfahren hat, gut oder böse?

Die Beantwortung dieser Frage war vom Weltbild des Pädagogen abhängig. Rousseau behauptet mit leidenschaftlichen Worten, daß das Kind von Natur aus gut sei und unter anderem ist auch Montessori dieser Ansicht. Von psychoanalytisch orientierten Pädagogen kann man öfters die entgegengesetzte Anschauung hören.

Aber wenn wir uns auf den Boden der Wissenschaft stellen (sei es der Psychoanalyse, sei es der Soziologie), so müssen wir zunächst feststellen, daß gut und böse nicht absolute Wertbegriffe, sondern soziale Wertungen sind. Ein Verhalten, eine Einrichtung kann nur im Hinblick auf eine bestimmte Gesellschaft gut oder böse sein.

Die offenbarten Religionen sehen die Dinge zwar anders, aber in der nüchternen soziologischen Betrachtung erkennen wir die Bedingtheit der

Begriffe. Wenn es also gesellschaftlich bedingte Begriffe sind, kann das Verhalten eines Menschen, der keiner Gesellschaft angehört, weder gut noch böse sein.

Außerhalb der Gesellschaft kann streng genommen nur jemand stehen, der noch nie ihr angehörte: Also das kleine Kind oder ein Kaspar Hauser.

Um nicht mißverstanden zu werden: Das Verhalten eines außerhalb der Gesellschaft stehenden Menschen kann sich für die menschliche Gesellschaft nützlich oder schädlich auswirken. Aber gut und böse sind moralische Wertungen, die die Intention treffen.

Schließlich kann man auch ein Naturereignis als „gut" oder „böse" bezeichnen, etwa einen Regen, je nachdem ob er die Ernte rettet oder eine Überschwemmung herbeiführt. Aber dem Sachverhalt wird man durch diesen anthropozentrischen Standpunkt nicht näher kommen, auch keinen Zugang finden, um Änderungen herbeizuführen.

Das kleine Kind wird zu dem, was es tut, von den in ihm wirkenden Kräften getrieben. Es ist in ihm ein Drängen, das ansteigt, wenn seinem Ablauf Hindernisse im Weg stehen und das wohl eine Quelle (somatisch-psychischer Natur), aber noch kein Ziel in der Außenwelt hat, nach welchen es gesteuert würde. Eben dies bedingt ja den Begriff des Getriebenseins und des Triebes, der darum oft auch „blind" genannt wird.

Welche Wirkung sein Tun in der Außenwelt hat, davon ahnt das kleine Kind zunächst nichts. Da sein Verhalten ein ungestümes, ungebändigtes ist, wird es den Menschen seiner Umgebung öfter „bös" als „gut" erscheinen. Doch lassen wir diese Wertungen. Sie schaffen ein Ventil für unsere Stimmungen, aber sie helfen nicht weiter. Der Versuch, das Verhalten eines kleinen Kindes zu bewerten und ihm darüber moralische Vorhaltungen zu machen, nützt ungefähr so viel, wie Bittprozessionen, die den Regen herbeiführen sollen.

Die Triebumformung

Das Kind kann nur auf einem Wege über das blinde Getriebensein hinauskommen: Durch das Einbezogenwerden in die menschliche Gesellschaft.

Viele Erzieher sind anderer Meinung, sie sagen: Das ungebärdige Kind müsse an sich selbst erfahren, wie das oder jenes tut, dann wird es dies schon unterlassen. Sie halten das Talion(Vergeltungs)prinzip in der frühen Erziehung für unumgänglich. Im einzelnen mag dies richtig sein, im allgemeinen haben wir andere Mittel, um das Kind zur Annahme unserer Wertungen zu bewegen und damit seine Einordnung in die menschliche Gesellschaft anzubahnen. Die angeborene Bereitschaft des Kindes zu dieser Einordnung dürfen wir voraussetzen. Hingegen müssen wir darauf achten, daß von uns alle Voraussetzungen gegeben werden, daß das Kind sich positiv-vertrauend zu Menschen stelle, nicht mißtrauisch-abwehrend.

Man kann die theoretisch häufig vertretene Anschauung, das Kind sei von Natur aus gut, noch anders interpretieren. Häufig wird sie einem Wunsch der Pädagogen entsprechen, einem „es möge so sein“ oder einer Illusion, mit der sie ihre schwere Aufgabe schöner und reiner machen, indem sie deren Objekte glorifizieren.

Man kann unter dem „gut sein“ auch andere Eigenschaften (die wirklich beim kleinen Kinde vorhanden sind) verstehen. Die Geradlinigkeit, mit der es auf sein Ziel losgeht. Die Ausschließlichkeit, mit der es sich einem Gefühl, einem Interesse hingibt. Wir beneiden das Kind um diese Fähigkeit (ob mit Recht oder Unrecht, bleibt fraglich). Die ungebrochene Art des Kindes ergibt sich aus seiner Triebstruktur und aus seinem Mangel an Erfahrungen.

Unsere Gefühle und unsere Wünsche sind gemäßigt, geschwächt, weil sich jedem Trieb Triebanteile, die gegensinnig gerichtet sind, entgegenstellen. Ungezählte Erfahrungen haben uns die Begrenztheit aller Empfindungen, sie seien freudiger oder trauriger Natur, gelehrt. Man sagt von einem Menschen: „Er kann sich freuen, wie ein kleines Kind“, wenn er sich diese ungebrochene Reaktionsweise bewahrt hat. Beim Kind ist jeder Jubel grenzenlos und ebenso läßt es jedes traurige Erlebnis in den Schacht völliger Hoffnungslosigkeit versinken.

Die ungebrochene Art des Kindes führt dazu, daß sein Verhalten einmal als besonders bösartig, wenn es z. B. einer grausamen Regung nachgibt, ein anderesmal als engelhaft gut bezeichnet wird, wenn es Züge von Selbstlosigkeit zeigt. Wir werden gut daran tun, uns zu erinnern, daß es an der Besonderheit der psychischen Struktur des Kindes liegt, daß es leichter an den Extremen der Gefühle anlangt: daß also hier eine formale Besonderheit vorliegt, die mit Güte oder Schlechtigkeit nichts zu tun hat.

Das Kind ist im Vergleiche zum Erwachsenen sehr beeindruckbar. Die Eindrücke dringen meist tiefer, als in der späteren Lebenszeit. Das müßte jeder Erzieher aus seiner eigenen Kindheit wissen. Aber beim Kinde, das vor uns steht, täuscht oft der rasche und leicht auszulösende Stimmungsumschwung darüber hinweg.

Wenn wir versuchen, uns die innere Situation des Kindes zu vergegenwärtigen, so müssen wir daran denken, daß sie ungleich bewegter ist als die eines Erwachsenen. Bei diesem ist ein Teil der ursprünglichen Triebenergie zu Hemmungen umgewandelt worden, die sich den Trieben entgegenstellen. Das Kind aber ist ein Bündel ungebrochener, ungezügelter Triebe, deren Spielball es oftmals ist. Vieles in dem uns gelegentlich so unverständlichen Verhalten des Kindes ergibt sich daraus, daß es imstande ist, gleichzeitig mit Intensität zu lieben und zu hassen. Der normale Erwachsene ist dieser Ambivalenz nicht fähig. Beim Vereinheitlichen der Persönlichkeit ist eines der beiden einander ausschließenden Gefühle ver-

drängt worden. Der lockere Ich-Aufbau des Kindes gestattet ihre gleichzeitige Existenz.

Die ersten Versagungen, die wir dem Kinde setzen, treffen es viel härter, als Versagungen uns treffen. Daher haben sie auch eine sehr große Bedeutung für den Ich-Aufbau des Kindes, sie müssen, soll die spätere Genuß- und Leistungsfähigkeit des Menschen nicht ernstlich bedroht werden, in ihrem Ausmaß und in der Art wie sie durchgeführt werden, wohl überlegt sein.

Das Kind ist in jedem Augenblick voll und ganz von seinem gegenwärtigen Erleben beansprucht. Der Erwachsene aber, der dem Kinde als Erzieher gegenübertritt, denkt vor allem an die zukünftigen Ansprüche, die an diesen Menschen gestellt werden, erst in zweiter und dritter Linie denkt er an die gegenwärtigen Lebenserfordernisse des Kindes und zwar nur soweit, als sie Beachtung und Berücksichtigung erzwingen. Und dieses „Erzwingen" ist auch sehr relativ aufzufassen. Die imperative Natur der kindlichen Besonderheiten und Erfordernisse verleiten den Erzieher oft nur zu größerer Härte und Strenge.

Die Erziehung des Kindes bedeutet ein Einengen, Zurechtstutzen. Diese Vorstellung hat man seit jeher gehabt und sie ist in vielen sinnigen Erziehungssprüchen festgehalten. Nur stellte man sich die Wirkung der Erziehungsmaßnahmen mechanistisch und fälschlicherweise so vor, als ob alle Veränderungen, die wir am Kinde nacheinander wahrnehmen, direkt und fast ausschließlich durch die Erziehungshandlungen hervorgerufen würden.

Diese Vorstellung ist falsch, Erziehung ist gewiß Einschränkung. Aber sie ist nicht ein Prozeß, der am passiven Objekt Kind vorgenommen wird, etwa wie ein Wildbach durch äußere Dämme und Regulierungen zum nutzbaren Gewässer wird. Die Triebeinschränkungen, die das Kind allmählich erwerben muß, kann es nur selbst und aktiv erwerben. Veranlaßt wird es zu diesen Triebeinschränkungen durch die Außenwelt. Die Erziehung hat die Aufgabe, die Ansprüche und Forderungen der Außenwelt in geeigneter Weise zu dosieren und nötigenfalls zu unterstreichen.

Der von außen wirksame Druck ist sicher sehr groß, sonst würde das Kind nicht die Umformung seiner selbst vornehmen. Aber die Umsetzungen und Umschichtungen, die im Innern des Kindes hervorgerufen werden, dürfen wir uns nicht als dem Drucke direkt proportional vorstellen, etwa so, daß durch eine milde Erziehung ein nachsichtiges Über-Ich und durch eine harte Erziehung ein strenges Über-Ich im Kinde entsteht.

All die Triebverzichte, die die Erziehung von uns verlangt, bedeuten ein Umleiten, ein Umgruppieren der Triebkräfte. Dieses kann nur im Individuum selbst getan werden. Jede Erziehungsmaßnahme kann nur mittelbar wirksam werden.

Erziehungsmaßnahmen werden daher nicht dann am wirksamsten sein, wenn sie am besten dosiert, gesteigert, aufeinander aufgebaut werden (wie etwa Flußregulierungsarbeiten unter diesen Umständen am erfolgreichsten

wären), sondern wenn es gelingt, den Willen des Kindes als Bundesgenossen zu gewinnen. Die Erziehung setzt äußere Hemmungen und Einschränkungen, aber nur zu dem Zweck, damit diese im Laufe der Entwicklung vom Kinde in sein Ich aufgenommen, d. h. zu inneren Hemmungen gemacht werden. Die Voraussetzung dafür: Das Kind muß bereit sein, den Willen des Erziehers zu seinem eigenen zu machen, analytisch gesprochen, sich mit ihm zu identifizieren. Dies geschieht zum allergrößten Teil unbewußt, aber doch aktiv vom Kinde aus.

Unsere Erziehungsformen aber sind heute beherrscht von einem blinden Glauben an die Allmacht der Gewöhnung. Der Erziehung in unserem Sinne sei die Dressur gegenübergestellt, die ein Prozeß ist, der am passiven Objekt Kind durchgeführt wird. In jeder Dressur wird die Gewöhnung als der wirksamste Faktor betrachtet, und dies mit vollem Recht. Aber die Identifizierung kann niemals aus der Gewöhnung entstehen. Wo das Kind liebt und bewundert, da wird es sich angleichen wollen. Hier liegt auch der Fehler jeder brutalen Erziehung und derjenigen, die „viel" tun will, die durch dauernde kleine Ermahnungen, Erinnerungen ihr Erziehungsziel möglichst bald zu erreichen hofft. Dieses Verhalten weckt den ganzen Widerstand jedes normalen, gesunden Kindes. Es wird all seine Kräfte und seine ganze Intelligenz daran wenden, um sich den Erziehungsmaßnahmen zu entziehen.

Desto mehr Aussicht auf Erfolg wird eine Erziehung haben, je mehr sie ihre Wirkungen gleichsam nebenbei und unbeachtet erreicht, je weniger sie dem Kind als absichtsvolle Erziehungsmaßnahmen bewußt werden. Deshalb war die Erziehung auf primitiven Gesellschaftsstufen so wirkungsvoll, weil absichtsvolle Erziehungsmaßnahmen beinahe fehlten und das Kind allmählich und vor allem durch Anteilnahme an der Arbeit in den Kreis der Erwachsenen hineinwuchs. Es liegt mir fern, in das heute so gern gesungene Loblied für das Vergangene und Irrationale einzustimmen, aber die Betrachtung der Erziehungseinrichtungen nötigt zur Feststellung, daß sie durch erhöhte Beachtung und bewußte Gestaltung nicht an Zweckmäßigkeit gewonnen haben.

Die Annäherung an die Realität

Ferenczi führt in den „Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes"[1] Gedankengänge Freuds näher aus. Das kleine Kind steht der Realität völlig anders gegenüber, als der Erwachsene. Es weiß ursprünglich nichts von dem Vorhandensein dieser Realität. Die Sensationen, die der eigene Körper liefert, unterscheidet es nicht von jenen der Außenwelt. Erst allmählich wird die Abgrenzung des Ichs von der Außenwelt erworben. Das kleine Kind hält sich für allmächtig. Erst durch eine lange und komplizierte

1) Ferenczi: „Bausteine zur Psychoanalyse", 2 Bde. Int. Psa. Verlag, Wien, 1927.

Entwicklung gelangt es dahin, die Außenwelt und die in ihr wirkenden Kräfte und Gesetze zur Kenntnis zu nehmen und die besondere Art, wie es selbst in den Ablauf der Ereignisse eingreifen kann. Ferenczi macht die Annahme, daß der Wirklichkeitssinn verschiedene Stadien passiere. Die ersten Stufen wollen wir hier kurz und möglichst mit den Worten des Autors charakterisieren.

Nach der Geburt befindet sich das Kind in der Periode der magisch halluzinatorischen Allmacht. Die Außenwelt wird vernachlässigt. Treten Bedürfnisse auf, so wird ihre Erfüllung halluziniert. Bleibt die Befriedigung aus (was gewiß eintreten wird, da durch das Halluzinieren die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse wie Hunger, Durst, Kälte nicht erreicht werden kann), so entsteht Unlust und diese wird motorisch durch Schreien und Zappeln abgeführt. Daraufhin erlebt das Kind die vorher halluzinierte Befriedigung. (Denn — müssen wir hinzufügen — die Mutter hat durch das Schreien des Säuglings von seinem Bedürfnis erfahren und stillt es nun.) Aber von diesen Verkettungen ahnt es nichts. Auf dieser Stufe repräsentiert der Säugling den einzigartigen Fall eines psychischen Systems, das völlig die Realität der Außenwelt vernachlässigt. Täte ein anderes Lebewesen das Gleiche, könnte es sich nicht die kürzeste Zeit am Leben erhalten. Der Säugling kann es deswegen, weil die Mutterpflege hinzukommt.

Das unkoordinierte Schreien und Zappeln des Kindes erscheint zunächst als eine recht unzweckmäßige Reaktion gegenüber den Unlustaffekten. Aber sie verschafft dem Kinde die Aufhebung der Unlust. Daher lernt das Kind diese motorische Abfuhrreaktion, die ursprünglich nur Ausdruck war, absichtlich als Aufforderung zu gebrauchen. Damit vollzieht es die erste „Anpassung" an die Außenwelt. Vom Standpunkt des Erwachsenen erscheint sie noch recht realitätsfern. Da das Kind von der realen Verkettung der Ursachen und Wirkungen, von der Existenz und Tätigkeit der Pflegepersonen keine Kenntnis hat, muß es sich im Besitz einer magischen Fähigkeit fühlen. Das subjektive Empfinden des Kindes bei diesen Vorgängen ist dem eines Zauberers zu vergleichen, der nur eine bestimmte Geste vorzunehmen hat, damit in der Außenwelt die kompliziertesten Ereignisse nach seinem Willen vor sich gehen. — Bald genügen aber diese Abfuhräußerungen nicht mehr, um die Befriedigungssituation hervorzurufen. Die sich mit der Entwicklung immer spezieller gestaltenden Wünsche erfordern entsprechend spezialisierte Signale. Solche sind zunächst die Nachahmungen der Saugbewegungen mit dem Mund, wenn der Säugling gestillt werden will, usw.

Allmählich lernt das Kind auch die Hand nach den Gegenständen ausstrecken, die es haben will. Später entwickelt sich daraus eine förmliche Gebärdensprache. Durch entsprechende Kombination der Gesten vermag das Kind ganz spezielle Bedürfnisse zu äußern, die denn auch sehr oft wirklich befriedigt werden, so daß sich das Kind — wenn es nur die Be-

dingungen der Wunschäußerung mittels entsprechender Gesten einhält — immer noch allmächtig vorkommen kann. Ferenczi nennt dies die Periode der Allmacht mit Hilfe magischer Gebärden. Auch jetzt noch braucht sich das Kind, wenn es Unlust empfindet, nicht um die Änderung der Außenwelt zu bemühen. Es hat auch kein libidinöses Interesse an den Objekten der Außenwelt, es ist durchaus narzißtisch eingestellt und steht völlig unter der Herrschaft des Lustprinzips.

Es verliert den Glauben an seine Allmacht, kommt zur Anerkennung der Realität erst ganz allmählich durch die oft und oft gemachte Erfahrung, daß die vorgestellte und magisch beschworene Unlustaufhebung nicht eintritt. Damit ist auch der erste Schritt zur Einschränkung des Lustprinzips getan.

Freud sagt über die Funktion der Erziehung: „Die Erziehung kann als Anregung zur Überwindung des Lustprinzips, zur Ersetzung desselben durch das Realitätsprinzip beschrieben werden“[1]. Sie hat — mit anderen Worten — die Aufgabe, das Individuum in Kontakt mit der Realität zu bringen, es dahin zu bringen, daß es einen Teil seiner Libido von der eigenen Person abzieht und Objekten zuwendet und daß es sein Verhalten, seine Reaktionen immer mehr den in der Außenwelt wirksamen Mächten anpaßt.

Die Erziehung steht damit im Gegensatz zur Kinderpflege. Denn diese bemüht sich, die Unlustäußerungen des Kindes zu verstehen und ihnen zu entsprechen, die aus den Gebärden des Kindes erratene Unlustquelle zu verstopfen. (Doch dient auch bei der ersten Betreuung des Kindes gelegentlich eine Maßnahme beiden Zwecken zugleich: der Pflege des Kindes und seiner Erziehung.)

Auf einen anderen Gegensatz möchte ich hier noch verweisen: Das kleine Kind, in seiner völligen Hilflosigkeit, lebt im Wahn seiner Allmacht. Der Erwachsene, der die Realität im hohen Maße beherrscht, ihren Wirkungen sich zu entziehen oder in den Ablauf der Geschehnisse einzugreifen vermag, hat die Einsicht in die Begrenztheit seiner Kräfte. Der Größenwahn nimmt im selben Maße ab, als die realen Kräfte steigen. Nicht nur in der Entwicklung des Kindes zum Erwachsenen wird dies deutlich, sondern auch in der Entwicklung des primitiven Menschen zum Menschen, dessen Weltbild wissenschaftlich orientiert ist.

Die Erziehung hat, weit über die Frühzeit des Kindes hinaus, die Aufgabe, den Kontakt des Kindes mit der Realität zu fördern. Sie hat dies so lange zu tun, als das Kind noch (teilweise) unter der Herrschaft des Lustprinzips steht. Und, — „die Herrschaft des Lustprinzips endet eigentlich erst mit der vollen psychischen Ablösung von den Eltern“. (Freud: Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens.)

Damit ist die Richtung bestimmt, die die Erziehung zu verfolgen hat. Es verbleibt aber noch die Art zu bestimmen, wie dies geschehen soll.

1) Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens.

Sie kann ihre Aufgabe nicht dadurch lösen, daß sie das Kind zur Anerkennung der Realität zwingt. Die Vorstellung von der Wirksamkeit eines mechanischen, unangepaßten, äußeren Zwanges müssen wir völlig fallen lassen. (Der moderne Erzieher hat diese Vorstellung ja bereits aus moralischen Gründen aufgegeben — die Psychoanalyse gibt ihm die „technische" Bestätigung. Sie zeigt die psychologischen Gründe, warum solche Erziehungsmaßnahmen nutzlos sind.) Jedes psychische System hat die Fähigkeit, sich dem Kontakt mit der Realität zu entziehen. Im extremen Fall durch Neurosen und Erkrankung, im milderen Fall durch Zurückziehen des Interesses von den Objekten der Außenwelt. Wie wir von den soeben zitierten Erwägungen wissen, ist dieser — der realitäts*ferne* — Zustand der primäre. Und jeder ursprüngliche Zustand, der im Laufe der Entwicklung verlassen wurde, wird mit besonderer Leichtigkeit wieder eingenommen, wenn sich Störungen der Entwicklung einstellen. (Ähnliches gilt z. B. vom Lutschen, einer Befriedigungsform des Kleinkindes, die im Laufe der Zeit in den meisten Fällen aufgegeben, aber leicht wieder aufgenommen wird, wenn Störungen in den Objektbeziehungen eintreten.)

Es ist wichtig, hier klar auf diese mögliche Reaktion des Kindes hinzuweisen. Wenn das Kind sich den Forderungen der Realität nicht fügt, werden ihm Strafen angedroht, denn die heute herrschende Psychologie nimmt die selbstverständliche Vorherrschaft des Selbsterhaltungsstrebens auch beim Kinde an: Wenn dem Kinde eine Schädigung drohe, würde es sich gefügig erweisen, um dieser zu entgehen. Jeder Pädagoge weiß, daß diese Annahme nicht stimmt. Kein System sich steigernder Strafen kann das trotzige Kind zwingen.

Um die ihr gewiesene Richtung einzuhalten, muß die Erziehung andere Wege wählen. Noch in seinem ersten Lebensjahr macht das Kind die Erfahrung, daß die vorgestellten Dinge, auch wenn die magische Geste ausgeführt wird, nicht immer zu ihm kommen. Diese Ungewißheit läßt es allmählich ahnen, daß es auch höhere, „göttliche" Mächte gibt (Mutter oder Amme) deren Gunst es besitzen muß, um zu der ersehnten Befriedigung zu gelangen.

Eben diese „Lücke" im sonst wunschlos harmonischen Weltbild des Kindes bietet einen Ansatzpunkt für die Erziehungsbestrebungen. Auch werden nach kurzer Zeit die Beifalls- und Liebesäußerungen der Mutter für das Kind lustvoll, und um zu dieser Lust zu gelangen, gibt das Kind frühere Befriedigungsformen auf.

Mit der Allmacht, in deren Besitz das Kind ursprünglich sich selbst wähnte, stattet es nun seine Pflegeperson aus. Und um sich die Gunst dieser allmächtigen Persönlichkeit zu erhalten, beginnt das Kind sein Luststreben zu modifizieren.

Das Auftauchen eines (inneren oder äußeren) Reizes und die motorische Aktion zur Befriedigung waren ursprünglich eine Einheit. Jetzt schiebt sich

ein Keil in diesen Ablauf: die Erwägung, ob die jetzt eingeleitete motorische Aktion den Beifall der Pflegeperson finden wird. (Leider sind unsere Termini sehr ungeeignet, um diese Vorgänge, die sich meist o h n e die Qualität Bewußtsein abspielen, zu beschreiben.) Das Luststreben hat den Charakter der Unaufschiebbarkeit verloren. Es bleibt das den psychischen Apparat beherrschende Prinzip, aber Aufschub und Umwege werden ertragen, geeignete Ersatzbefriedigungen angenommen. Die Außenwelt hat sie erzwungen. Das Lustprinzip ist zum Realitätsprinzip modifiziert worden. Die Betrachtung dieser Entwicklung kann den Erzieher noch manches lehren. Das kleine Kind war ein nach außen völlig abgeschlossenes psychisches System. Unlustempfindungen, Bedürfnisspannungen, die keine sofortige Auflösung erfuhren, zwangen es zur Erweiterung seines Interesses über die Körpergrenzen der eigenen Person hinaus. Es ahnt die Abhängigkeit seiner Befriedigungen von den Handlungen der Pflegeperson, daher wird zuerst diese in seinen „Interessenkreis" einbezogen. Die Zustimmung, das Wohlwollen, kurzum die positive (und negative) Bewertung seines Verhaltens, vermag es in den Gebärden und dem Gesichtsausdruck der Pflegeperson zu erkennen[1]. Es hat Grund, die Bejahung seiner Pflegeperson zu schätzen. Es erfaßt die Beziehung dieser Macht zu seinem eigenen Verhalten und zur Lösung seiner Unlustspannungen.

Das kleine Kind braucht zu seiner Selbsterhaltung nicht die Kenntnis der Naturgewalten und -gesetze, sondern dieses Anschmiegen an den ihm vertrauten Erwachsenen ist das Bedeutsamste für seine Lebenssicherung. Eine Haltung, die den Erwachsenen zum Neurotiker, d. h. zum falsch in der Realität Orientierten stempeln würde, ist für das Kind durchaus realitätsgerecht und zweckmäßig. Mit dieser hohen Bewertung der Sympathie der Eltern (oder deren Stellvertreter) ist die Erfüllung der realen Lebenserfordernisse des Kindes gesichert. Hier ist ein grundlegender Unterschied der Entwicklung des Einzelwesens und der Stammesentwicklung. Die göttlichen Mächte, von denen in der Vorzeit der Primitive sich abhängig wähnt und die seine Einsicht in die Verkettungen der Realität trüben, sind in der individuellen Vorzeit w i r k l i c h vorhanden und ihre Anerkennung durchaus realitätsgerecht.

Die Einpassung in die Wertungen der — zunächst sehr beschränkten — Sozietät erfordert vom Kind die Modifikation der direkten unaufgeschobenen Triebbefriedigung.

Dies ist die erste soziale Anpassung des Kindes. Wir merken uns, auf welchem Umweg sie zustande kam.

---

1) J. B. W a t s o n hat interessante Untersuchungen über die primitivsten, die Urreaktionen kleiner Kinder angestellt, dabei u. a. gefunden, daß ein Kind keinerlei Furcht vor einem in seiner unmittelbaren Nähe brennenden Feuer hat. Aber nicht nur in seinen sehr ausgedehnten Versuchsreihen fehlt der Versuch über die Reaktion des Kindes auf ein zorniges oder lächelndes Menschengesicht, auch sonst spricht er niemals von dem hier direkt und von Anfang an gegebenen Verständnis des kleinen Kindes.

Die Freiheit des Kindes

Die Freiheit des Kindes spielt heute in der Diskussion von Erziehungssystemen eine große Rolle. Jene Erziehung, die am vollständigsten die Freiheit des Kindes garantiert, erscheint als die beste. Und jedes Erziehungssystem stellt von sich diese Behauptung auf. Freiheit wird dabei immer anders interpretiert. Die Freiheit des Kindes ist zu einem sehr wirkungsvollen Schlagwort geworden.

Die frühere Kleinkinderpädagogik hat es für ihre Aufgabe gehalten, Inhalt, Art und zeitliche Begrenzung der kindlichen Beschäftigung genau vorzuschreiben. Die moderne Pädagogik und Didaktik des Schulkindes hält dies heute noch für ihre Aufgabe.

Demgegenüber fordert die heutige Kleinkinderpädagogik (und eine sehr moderne Richtung der Pädagogik des größeren Kindes): Man muß dem Kind seine Beschäftigung vollkommen freistellen. Doch dies genügt noch nicht: Nicht nur der Erwachsene, auch das Spielmaterial selbst, darf den Tätigkeitsdrang des Kindes in keiner Weise einengen. Man muß dem Kind entsprechende Mengen bildsamen, ungestalteten Materials zur Verfügung stellen (also etwa: Baukästen, Plastilin, Buntstifte, Zeichenpapier) und das Kind damit frei hantieren lassen, damit sei die wichtigste pädagogische Aufgabe hinsichtlich der kindlichen Beschäftigung erfüllt.

Die Schranken und Vorschriften, die früher der kindlichen Tätigkeit gesetzt waren, waren sehr drückend (nicht nur für das Kind, sondern auch für den einigermaßen menschlich empfindenden Erzieher) und widersinnig. Daher kam es, daß man das Abwerfen dieser Fesseln als Lösung aller Probleme empfand. Ausgedehntere, praktische Erfahrungen (bei uns etwa seit dem Kriegsende) haben gezeigt, daß dem nicht so ist. Es ist nur sehr wenig getan, wenn man an Stelle des alten starren Programms, das Programm der Programmlosigkeit setzt. Aber am Papier läßt sich diese „vollkommene Freiheit" des Kindes so hübsch verfechten, daß sie noch immer zahlreiche theoretische Anhänger hat.

All diese allgemeinen Anschauungen und Gegenanschauungen nützen dem Erzieher wenig in der praktischen Arbeit. Er muß die Hauptlinien der kindlichen Entwicklung kennen, um ihnen in der richtigen Weise zu entsprechen.

Die Bewegungen des ganz kleinen Kindes haben ursprünglich (während der Herrschaft des Lustprinzips) den Zweck, den seelischen Apparat von Unlustempfindungen zu entlasten. Sie entstehen also ausschließlich aus inneren Gründen und verfolgen in der Außenwelt keinen Zweck. Trotzdem gelangen sie in der Außenwelt zur Wirkung und allmählich bemerkt das Kind diese. Jetzt entsteht in ihm die Tendenz, eine möglichst starke Wirkung zu entfalten. Es will nicht zerstören oder Schmerzen zufügen.

Jedenfalls ursprünglich beabsichtigt es das nicht,[1] obwohl die Schulpsychologie oft vom „Zerstörungstrieb" des kleinen Kindes spricht. Es ist nicht die Schuld des Kindes, daß sichtbare Wirkungen leichter durch Zerstören und Schmerzzufügen, als durch andere Tätigkeiten erreicht werden.[2]

Unterdessen hat das Kind — durch andere Entwicklungen — auch einen Teil seiner ursprünglich nur der eigenen Person geltenden Libido der Außenwelt zugewendet. Es interessiert sich für die Außenwelt. (Wir wollen hier libidinöses und intellektuelles Interesse nicht trennen.) Seine Kräfte erstarken und bedeuten Werkzeuge, die Material verarbeiten, Zähne, die kauen wollen.

Die motorischen Aktionen des Kindes werden jetzt determiniert durch Momente, die in der Außenwelt gelegen sind und durch solche, die im Kinde liegen. Die letzteren überwiegen noch. Das Ende der Entwicklung wird sein, daß die Kräfte vom Individuum zur zweckmäßigen Veränderung der Realität verwendet werden. Die Erziehung hat die Aufgabe, diese Entwicklung zu unterstützen. Welche Mittel stehen ihr dabei zur Verfügung?

Das Kind hat jetzt bereits Objektbesetzungen vorgenommen. Zuerst war es die Person, die für seine leiblichen Bedürfnisse sorgt, später auch andere Personen, die sich in irgendeiner Weise um das Kind kümmern, an seinen Spielen Anteil nehmen, zur gewohnten Umgebung gehören. Damit sind ihm auch die Wertungen, die diese Personen über sein Verhalten fällen, bedeutsam.

Hier ist der eine wichtige Zugang zur Umformung des Verhaltens und der unkoordinierten motorischen Aktionen des Kindes. Er ist gewiß nicht von der Psychoanalyse entdeckt, sondern seit eh und je in der Erziehung verwendet und nur allzuoft mißbraucht worden. Aber die Psychoanalyse zeigt den Mechanismus seiner Wirkung auf (Angst des Kindes vor Liebesverlust) und die schweren Folgen seines Mißbrauchs.

Schon bisher war der Erwachsene dem Kinde in etwaigen Konflikten zweifellos überlegen. Jetzt ist durch die libidinöse Abhängigkeit des Kindes

---

1) „Nun scheint die Psychoanalyse zu zeigen, daß das Schmerzzufügen unter den ursprünglichen Zielhandlungen des Triebes keine Rolle spielt. Das sadistische Kind zieht die Zufügung von Schmerzen nicht in Betracht und beabsichtigt sie nicht" (Freud: „Triebe und Triebschicksale"). Interessant ist auch die in der gleichen Arbeit enthaltene Bemerkung, es wäre möglich in den Bemühungen des Kindes seiner eigenen Glieder Herr zu werden, eine Vorstufe des Sadismus zu sehen.

2) „Ein Kind will alles verändern, was es sieht; es vernichtet, es zerbricht alles, was es erreichen kann, es drückt einen Vogel, wie es einen Stein drücken würde, und es erdrückt ihn, ohne zu wissen was es tut. . . . Die absterbende Tatkraft sinkt zusammen in der Brust der Alten; in der des Kindes läuft sie über und verbreitet sich in die Außenwelt . . . Es schaffe etwas oder zerstöre etwas, das ist ihm einerlei; wenn es nur den vorhandenen Zustand der Dinge geändert hat, denn jede Veränderung ist eine Handlung. Zeigt es mehr Neigung zum Zerstören, so rührt das nicht von Bosheit her, sondern aus dem Umstande, daß das Bilden immer etwas Langsames ist, das Zerstören aber schnell geht und seiner Lebhaftigkeit mehr entspricht . . ." (Rousseau: „Emil", I. Buch.)

von ihm, seine Macht ganz ungeheuer vergrößert. Und wozu benützt der Erwachsene seine Macht? Dazu, das Kind zum Gehorsam zu veranlassen. Gehorsam bedeutet, daß nicht mehr das Kind, sondern ein anderer über seine Bewegungen und Handlungen verfügt. Eben hatte sich das Kind die Herrschaft über seine Gliedmaßen (und seine Stimme) erobert. Jetzt kommt der Erwachsene und will ihm das mühsam und stolz Eroberte wegnehmen. Es läßt sich allerdings auch einiges zur Entschuldigung des Erwachsenen vorbringen: Er ahnt nicht, im Besitz welcher ungeheuren Macht er dem Kinde gegenüber ist.[1]

Soweit der Erwachsene den Gehorsam des Kindes erreichen kann, benützt er ihn zumeist zu einem: er veranlaßt das Kind zur Ruhe, zur Bewegungslosigkeit. Diesen Kampf führt der Erwachsene gegen das kleine Kind und er wird in der Schule mit gesteigerten Anforderungen fortgesetzt. Das Vorgehen der Schule ist hier besonders merkwürdig und soll deswegen etwas ausführlicher beschrieben werden.

Es bedarf durchaus keiner analytischen Kenntnisse, um die große Bewegungsfreude des kleinen Kindes zu sehen und die Unmittelbarkeit mit der einem aufsteigenden Impuls die motorische Aktion folgt. Je jünger daher das Kind ist, umso schwerer fällt es ihm, motorische Impulse zu unterdrücken, respektive nach Anordnungen anderer Menschen zu handeln.

Es gilt trotzdem als selbstverständlich, von kleineren Kindern die Einhaltung der vorgeschriebenen Schuldisziplin genauer zu verlangen. Bei den Großen läßt man „die Zügel lockerer", ihnen ist manches erlaubt, was bei den Kleineren als Frechheit angesehen würde. Das Zeremoniell der Schule, (die Art des Sitzens während der Stunden, die Art, den Lehrer zu grüßen, die tadellose Sauberkeit der Hefte und Bücher) ist für die Kleinen viel strenger. Und dies alles gerade in der fortschrittlichen „vernünftigen" Schule! In der reaktionären Schule wird die strenge Disziplin der unteren Klassen in den oberen von militärischer Zucht abgelöst.

Ähnlich verhält man sich Schulneulingen gegenüber. Ich kenne moderne Schulen, in denen in den ersten Schulwochen den Kindern das Verlassen der Plätze in den Pausen nicht erlaubt wird. (Der Unterricht dauert 3—4 Stunden.) „Zuerst müssen sie sich einmal ans Stillsitzen gewöhnen", sagte mir ein Lehrer!

Eine wirklich raffinierte Qual ist das Schreiben und Lesen in einem Tempo, das genauest vom Lehrer vorgeschrieben wird. Die hier geforderte Leistung macht dem Kinde noch als solche erhebliche Schwierigkeiten und jetzt wird auch noch der zeitliche Ablauf von außen vorgeschrieben. Es

---

1) Hinzuzufügen ist, daß dies nicht nur Erziehungsmaßnahmen, d. h. Maßnahmen im Interesse des Kindes und seiner Zukunft sind, sondern auch Schutzmaßnahmen für den Erwachsenen, der das kleine Kind sonst nicht ertragen könnte. Auch ist ein gewisses Minimum von Gehorsam unerläßlich, wenn die körperliche und seelische Sicherheit des Kindes gewährleistet sein soll.

muß strenge darauf achten, nicht langsamer, aber auch nicht schneller zu schreiben, als der Lehrer ansagt.

Das Schlagwort: der Wille des Kindes muß gebrochen werden, ist heute in der Pädagogik nicht mehr modern. Aber, geschieht denn hier etwas anderes?

Bricht man den Willen des Kindes wirksamer durch Brutalität oder dadurch, daß man ihm in der hier geschilderten Weise die eigene freie Verfügung über seine motorischen Aktionen entzieht? Beim Kinde ist der Wille nicht eine g e i s t i g e Kraft, die sich dem Gegner entgegenstellen kann, Willensimpuls und motorische Aktion sind eine Einheit und die erzwungene Unterbindung d e r B e w e g u n g zerstört den Aufbau d e s W i l l e n s.

Diese merkwürdige Einstellung des Erwachsenen, an das kleine Kind strengere und härtere disziplinäre Anforderungen zu stellen als an das größere, ist — nach Berichten der Ethnologen — bei primitiven Völkern nicht zu finden. Bei diesen genießen die kleinen Kinder eine fast schrankenlose Freiheit.

Wir haben hier die Schuldisziplin zur Illustration dieses Verhaltens der Erwachsenen herangezogen, obzwar die Schule nur höhere Altersstufen der Kinder als die hier bisher besprochenen erfaß. Dies aus dem Grunde, weil in der systematischen Schuldisziplin die Dinge klarer zum Ausdruck kommen als in der mehr variablen Familienerziehung. Doch findet sich da wie dort das gleiche. Der Ursprung dieser Auffassung ist nicht ganz leicht festzustellen. Dem Wesen des Kindes entspricht sie sicherlich nicht. (Eher könnte man sie aus der Psychologie der Erwachsenen erklären.) Sicher spielt die merkwürdige Auffassung mit, daß der Mensch umso wertvoller, umso mehr zu achten ist, kurzum umso größere Menschenrechte erwirbt, je älter er wird.

Diese Auffassung ist auf sehr vielen Gebieten nachzuweisen. So genießt Unterrichts- und Erziehungsarbeit eine desto geringere soziale Schätzung, je jünger die Erziehungsobjekte sind. Dafür ist man gerade, wenn man vom kleinen Kinde spricht, so leicht mit poetischen und allegorischen Ausdrücken bei der Hand. R. W ä l d e r hat folgende Erklärung für dieses Verhalten: der Erzieher ist in den Forderungen an das größere Kind einsichtiger und menschlicher, weil ihm die Identifizierung mit diesem viel leichter fällt.

Das Eindringen physiologischer Erkenntnisse hat die Formen der Disziplin gelockert, die Anforderungen an das kleine Kind herabgesetzt; allerdings nicht in einem wesentlichen Ausmaß. Denn dies ist die Form der Abwehr des Erwachsenen gegen die unkoordinierten und daher meist zerstörenden Bewegungen des kleinen Kindes: das Kind soll ruhig sein. Entspricht das Kind nicht dieser Forderung, dann liegt es an seinem mangelnden guten Willen. (Nirgends wird mit einer solch völligen und selbstverständlichen Willensfreiheit gearbeitet, wie in der Erziehung.)

Ist die Disziplin und Ruhe annähernd erreicht, so wendet sich der Erwachsene dem intellektuellen und moralischen Unterricht des Kindes zu. Jetzt bemüht er sich Arbeitseifer, Intelligenz, Fleiß und viele andere schöne Dinge im Kinde zu erwecken. Um bei einem gern gebrauchten Gleichnis zu bleiben: mit seinen früheren Bemühungen hat der Erzieher das Erdreich bereitet, das Unkraut ausgejätet und jetzt sät er.

Die Arbeit des Erziehers ist dabei ungeheuer mühsam und das Ergebnis? Man hat allen Grund zur Annahme, es wäre ohne diese Bemühungen kaum wesentlich anders ausgefallen.

Das Kind strebt darnach, mit seinen Kräften in die Realität einzugreifen. Die Erziehung muß ihm dies ermöglichen. Was das Kind braucht, ist: seine Kräfte spielen lassen, die Spannungen die im Körper sind, auslaufen lassen, die Antwort der Realität darauf zu erfahren und dann neuerdings die Handlungen in die Welt hinaus zu schicken[1]. Dadurch, und nur dadurch, kann sich die Menschwerdung des Kindes vollziehen.

Auf zweierlei Art kann diese Entwicklung gestört werden. Entweder dadurch, daß die Erziehung mehr Triebäußerungen des Kindes hemmt, als unbedingt nötig ist — und an ihre Stelle Tätigkeiten setzt, die sie vorschreibt — oder dadurch, daß sie das Kind in seiner Aktivität frei gewähren läßt, aber es mit Dingen umgibt, die ihm keinerlei „Antwort" auf seine Handlung geben, Dinge, mit denen es so ziemlich alles machen kann. Hierher gehören die meisten Spielsachen. Und aus genau den gleichen Gründen, aus denen wir diese ablehnen, finden sie viele Pädagogen ausgezeichnet. Denn eben dadurch, weil sich alles mit ihnen machen läßt, garantieren sie die früher besprochene „Freiheit". Aber nach meiner Auffassung betrügen sie das Kind um das Wesentlichste: Die Wirkungen, die sein Tun in der Außenwelt bei Menschen und Dingen auslöst, kehren nicht zu ihm zurück.

Nicht jede Tätigkeit des Kindes (und ebenso des Erwachsenen) sucht den Kontakt mit der realen Umwelt. Es gibt ein Abspielen von gefühlsbetonten Vorstellungen, das nur eben da sein will. Es wird nicht produziert, um in die Realität einzugreifen und Bewegung in dieser hervorzurufen. Ein gewisses Ausmaß solcher Tätigkeit — Phantasietätigkeit — gehört zum Wesen jedes psychischen Apparates. Das Kind braucht — zum Unterschied vom Erwachsenen — zu seinen Phantasien die Anlehnung an reale Objekte. Darum braucht das Kind Spielsachen. Falsch ist es aber, das Kind fast ausschließlich mit Spieldingen zu umgeben. Die beiden in ihrer Art so völlig verschiedenen Erziehungsformen: das allzu strenge Einengen des

1) „Die Bewegungen des ganz kleinen Kindes haben ursprünglich (während der Herrschaft des Lustprinzips) den Zweck, den seelischen Apparat von Reizzuwächsen zu entlasten. Später erhalten sie eine neue Funktion: sie werden zur zweckmäßigen Veränderung der Realität verwendet. Damit wandeln sie sich zum Handeln." (Freud: Zwei Prinzipien.)

Kindes und das „Möglichst-alles-gewähren-lassen" — führen zu dem gleichen Ergebnis — das Kind gelangt nicht in den Kontakt mit der Realität.

Demnach ist dies die Aufgabe der Erziehung: Aktivitätsformen zu finden, die möglichst die ganze Stärke der Tätigkeitsstrebungen des Kindes erfassen und die gleichzeitig hineinreichen in das reale Leben, welches das Kind umgibt. Etwas mit ganzer Freude, mit größter Intensität tun und dann die Antwort vernehmen, die die Menschen und die Dinge auf diese Aktion geben.

Dann wird das Kind allmählich das Organ für die Bedeutung und Reichweite seiner Handlungen erwerben. An Stelle der Willkür wird das Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Verhalten treten. Damit sind wir wiederum beim Ausgangspunkt unserer Erwägungen angelangt. Auf diese Weise wird das erreicht, was Freud als Aufgabe der Erziehung bezeichnet: Das Kind sozial verwertbar zu machen bei möglichster Erhaltung seiner ursprünglichen Triebstärke.

Die „technische" Aufgabe der Erziehung wird damit eine andere. Will man heute eine Erziehungsform charakterisieren, so fragt man, wieviel sie erlaubt und wieviel sie verbietet und welche Mittel sie anwendet, um ihre Forderungen dem Kinde gegenüber durchzusetzen. Jetzt rückt etwas anderes in das Zentrum der Aufmerksamkeit: Welche Mittel gibt die Erziehung dem Kinde, um sein triebhaftes, von innen her bestimmtes Tun in gesteuertes, sozial einbezogenes Handeln zu verwandeln. Die Tätigkeitsformen sind gleichsam Filter oder Umschaltwerke, die diese Verwandlung durchführen. Sie gehören daher zu unseren bedeutsamsten Erziehungsmitteln[1].

Bei der heute herrschenden Wirtschaftsform werden dem kleinen Kind solche Möglichkeiten zu sinnvoller Betätigung nur in einer Umgebung, die besonders für diesen Zweck geschaffen wurde, zur Verfügung stehen.

Die Umwelt und die Einsicht des Kindes

Freud sagt in „Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens": „Die erhöhte Bedeutung der äußeren Realität (nach der Einsetzung des Lustprinzips) hob auch die Bedeutung der, jener Außenwelt zugewendeten Sinnesorgane und des an sie geknüpften Bewußtseins, welches außer den bisher allein interessanten Lust- und Unlustqualitäten die Sinnesqualitäten auffassen lernte. Es wurde eine besondere Funktion eingerichtet, welche die Außenwelt periodisch abzusuchen hatte, damit die Daten derselben im vorhinein bekannt wären, wenn sich ein unaufschiebbares inneres Bedürfnis einstellte,

1) Es erscheint nötig, hier darauf hinzuweisen, daß das Wort „Erziehungsmittel" bisher in einem ganz anderen Sinn gebraucht wurde. Da Gebote und Verbote als das bedeutsamste Stück der Erziehung erschienen, so waren Erziehungsmittel die Mittel zur Erreichung dieser Forderungen. „Erziehungsmittel" wurde daher synonym verwendet mit „Strafe". Auch in der psychoanalytischen Literatur war dies der Fall.

die Aufmerksamkeit. Diese Tätigkeit geht den Sinneseindrücken entgegen, anstatt ihr Auftreten abzuwarten."

Diese besondere Einrichtung unseres seelischen Apparates hat zur Folge, daß wir wissen (oder zu wissen glauben), was in der Außenwelt vorgeht. Es ist uns einsichtig, was im nächsten Augenblick aus dieser an uns selbst herankommen wird. Die Erfahrung zeigt noch mehr: wir müssen es wissen, unsere seelische Struktur wird verletzt, wir erkranken, wenn diese Lebensbedingung nicht eingehalten wird.

Die Sinnesorgane geben uns Nachricht darüber, welche Reizmengen in der nächsten Zeiteinheit an uns herantreten werden. Kommen die Reize zu plötzlich und sind sie zu groß, so kann sich unser seelischer Apparat nicht auf sie einstellen. Er wird mit Reizmengen überschwemmt. Dies bedeutet eine Störung, Verletzung des seelischen bzw. körperlichen Apparates. Es entsteht die traumatische Neurose.

Welche Heilungsversuche werden in diesem Fall vom psychischen Organismus unternommen? Wir würden zunächst vermuten, daß eine Abkapselung, eine Ummauerung der Störung versucht wird, daß man bestrebt ist, das Ereignis fortzuschieben, es aus der Erinnerung zu streichen oder die Erinnerung daran zu meiden.

Wir vermuten dies, weil wir materiell, in dinglichen Begriffen denken und einen Sachschaden annehmen, wo ein funktioneller Schaden vorliegt. Ein Sachschaden würde durch Abkapselung heilen. Bei einer funktionellen Störung hilft nur das umgekehrte Vorgehen: Die Bewältigung muß versucht werden, immer wieder, bis sie allmählich gelingt. Das ist der Heilungsversuch des seelischen Organismus.

Erlebnisse, die in dieser Weise traumatisch wirken, begegnen dem Erwachsenen selten. Dem Kind begegnen sie häufig.

Will der Erzieher, daß die ihm anvertrauten Kinder möglichst ungebrochen heranwachsen, so wird er aus der hier genannten Tatsache weitgehende Konsequenzen für sein Verhalten dem Kinde gegenüber und für die Gestaltung aller Lebensverhältnisse desselben ziehen. Erlebnisse und Eindrücke, die beim kleinen Kind schockartig wirken könnten, sollen nach Möglichkeit vermieden werden. Diese Forderung gilt heute den Erwachsenen, die überhaupt pädagogische Lektüre betreiben, als selbstverständlich. Aber andere Erwägungen erscheinen wichtig. Ereignisse, die uns überfallen, führen zu Verletzungen und Erkrankungen unseres seelischen Apparates. Wenn so plötzliche grobe Sinneseindrücke schwere Schädigungen zur Folge haben, wäre vielleicht die Annahme erlaubt, daß weniger grobe äußere Phänomene zu weniger sichtbaren, aber immerhin vorhandenen Beeinträchtigungen führen. Vor allem dann, wenn sie dem Menschen nicht vereinzelt begegnen, sondern das dauernde Verhalten seiner menschlichen Umgebung ihm gegenüber charakterisieren. Die Aufmerksamkeit des Psychiaters hat sich mit Recht diesen kleinen Störungen nicht zugewendet, da sie doch keine greifbaren pathologischen Merkmale erzeugen. Erzieher

dürften jedoch ähnliche Beobachtungen gemacht haben. Ihre Aufgabe wäre es nun, diese Beobachtungen in diesen Zusammenhang zu bringen.

Das kleine Kind soll erfassen können, was im nächsten Augenblick aus der Außenwelt an es herantreten wird. Schon beim ganz kleinen Kind kann dem Rechnung getragen werden, z. B. bei Pflegemaßnahmen. Das tägliche Bad soll so vorgenommen werden daß das Kind vorher Zeit hat, zu erfassen, was jetzt mit ihm geschehen wird. Fremde Personen sollen sich dem Kinde nicht rasch und nicht laut sprechend nähern.

Für das größere Kind wird diesem Grundsatz in der Montessori-Pädagogik weitgehend entsprochen. Sie bemüht sich, die Lebensverhältnisse des Kindes so zu gestalten, daß das Kind möglichst vielen Ereignissen seines täglichen Lebens aktiv entgegengehen kann. Die einzelnen pädagogischen Grundsätze, die dieser psychologischen Forderung entsprechen, sollen hier kurz aufgezählt werden. Das Kind wählt seine Beschäftigung und alles was dazu gehört, also Spielkameraden, Arbeitsplatz, selbst. Während es seinen Entschluß faßt, während sein unklares Wollen langsam präzise Formen annimmt, wird es von keinem Erwachsenen gestört. Die besondere Gestaltung der Umwelt ermöglicht es dem Kinde, sich als Herr der Situation zu fühlen. Wenn von der Montessori-Pädagogik die Rede ist, werden immer die kleinen Abmessungen der Einrichtungsgegenstände betont. Wichtig erscheint von unserem Gesichtspunkt die Tatsache, daß möglichst vieles im Kinderhaus in einer Form erledigt werde, die dem Kinde einsichtig ist, wichtig auch, daß die Einrichtungen gleichbleibend und stetig seien. Bei den Unterweisungen soll der Erzieher sehr zurückhaltend sein; er beobachtet das Kind und gibt nur das Minimum an Unterricht und Anweisungen, die es braucht.

Die zeitliche Ordnung im Haus der Kinder ist eine überaus lockere. Es gibt nur ganz wenige zeitliche Fixpunkte, deren — wenigstens ungefähre — Einhaltung vom Kinde verlangt wird. Das kleine Kind hat noch kein Zeitgefühl. Die stundenplanmäßige Einteilung des Tages, die in Fröbelkindergärten üblich ist, hat zur Folge, daß das Kind immer wieder durch die neuen Verfügungen der Kindergärtnerin überrascht, aus seiner Beschäftigung herausgerissen wird. Das Montessori-Heim berücksichtigt die Zeitlosigkeit, in der das kleine Kind dahinlebt und unterbricht seine Betätigung nicht durch störende Zäsuren. Die Beobachtungen zeigen, daß sich um das fünfte bis sechste Lebensjahr herum, also mit dem Einsetzen der Latenz, ohne jede besondere erzieherische Einwirkung, das Erfassen zeitlicher Begriffe und Einteilungen einstellt.

Noch ein anderer Grundsatz wird beim Unterricht eingehalten. Das kleine Kind, „welches außer den bisher allein interessanten Lust- und Unlustqualitäten, die Sinnesqualitäten auffassen lernt“, wird vom Erwachsenen dabei unterstützt. Es geschieht das in der Weise, daß an einem besonderen Material, dessen einzelne Teile je eine Sinnesqualität mit besonde-

rer Deutlichkeit hervortreten lassen, das Kind mit den einzelnen möglichen Qualitäten bekannt gemacht wird. Die Beziehung zwischen diesem Material und der Umwelt stellt der Erzieher nicht her. Dies ist von vielen Kritikern als ein Negativum der Montessori-Pädagogik bewertet worden. Man glaubte, daß hier die lebensferne, formalistische Unterrichtsform der alten Schule wiederkehre. Man vergaß, daß das Montessori-Material nicht den Inhalt der Arbeitsleistung der Kinder bildet, sondern nur deren Ausgangspunkt. Montessori hat nicht vergessen, den Erzieher darauf hinzuweisen, daß er das am Material Erfaßte mit der Wirklichkeit in Verbindung bringen muß, sondern hat die Herstellung dieser Beziehung mit voller Absicht der Initiative des Kindes überlassen. Ja, das Material ist in seiner besonderen Art nur zu diesem Zweck geschaffen worden, damit die fördernde Unterweisung durch den Erwachsenen erfolgen kann, ohne daß die nachfolgende selbständige Entdeckung dieser Dinge in der Umwelt durch das Kind angetastet wird.

Daß diese pädagogischen Einrichtungen in der Besonderheit des psychischen Apparats ihre Begründung haben, ist von Montessori nicht formuliert worden. Es erscheint aber wichtig, es psychoanalytisch geschulten Montessorilehrerinnen zum Bewußtsein zu bringen. Sie werden dann noch manches in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber in diesem Sinne modifizieren können. So könnte man z. B. ein Kind auf eine Schwierigkeit, die sich meist erst im Verlaufe des Tages ergibt, schon morgens in einem ruhigen Augenblick aufmerksam machen, wenn man mit dem Kind vertraulich sprechen kann.

*

Es ist in der pädagogischen psychoanalytischen Literatur oft und mit Recht darauf hingewiesen worden, welche Hemmung die Intelligenz des Kindes erfährt, wenn seine sexuelle Wißbegierde zurückgewiesen wird. Die größere oder geringere Einsicht in die Geschehnisse der Umwelt bedeutet einen anderen Faktor, der die Entwicklung der kindlichen Intelligenz weitgehend beeinflußt. In einer Umgebung, in der dauernd unerwartete Ereignisse auf das Kind herunterregnen, wird die Beeinträchtigung der Wissenstriebentwicklung eine doppelte sein: Sein psychischer Apparat wird zunächst mit der Verarbeitung und Bewältigung dieser Erlebnisse belastet, weiterhin aber wird seine Lust, mit dieser Außenwelt in engen Kontakt zu treten, sie kennen zu lernen, herabgemindert.

Die Montessori-Pädagogik läßt der kindlichen Initiative die größte Schonung angedeihen. Sie ist bestrebt, die Sphäre dessen, was das Kind aktiv erlebt, gegenüber dem, was es passiv hinnehmen muß, zu erweitern. Daß dies bei Dingen geschieht, die dem Affektleben des Kindes ferner stehen, nimmt nichts von ihrer Bedeutung.

Die Freudsche Formulierung über die Arbeitsweise des psychischen Apparates weist ihr ihren Weg in der pädagogischen Praxis mit noch größerer Klarheit.

*

Die Ereignisse der Außenwelt können uns überfallen oder sie können so langsam an uns herantreten, daß wir Zeit zu einem aktiven Entgegenschreiten haben. Weit wichtiger aber ist für uns ob die Ereignisse uns Lust oder Unlust bringen. Davon war hier nicht die Rede. Dem Luststreben des Kindes stellt sich die Außenwelt an vielen Punkten hemmend entgegen. Sie muß es tun, um die Einpassung des Kindes in die menschliche Gesellschaft vorzubereiten.

Daß die Zahl der Versagungen möglichst niedrig sein soll, darüber sind sich moderne Erzieher längst einig. Hier sollte nur auf das Moment der Überraschung, das immerhin eine gewisse Bedeutung hat, hingewiesen werden.

Der Mechanismus des Lernens

Jede der heute geltenden psychologischen Schulen betrachtet die Phänomene des Seelischen, die als Tatsachen auch dem Laien bekannt sind, von einem anderen Standpunkt, ordnet die einzelnen Erscheinungen in andere Zusammenhänge ein. Die Freudsche Psychologie hat diesen statischen Auffassungen nicht einen neuen Standpunkt hinzugefügt, sie ist vielmehr die Schule, die das Seelische dynamisch betrachtet als eine Welt, die ihre besondere Arbeitsweise hat, verschiedenartige Schichten und Instanzen, zwischen denen sich ein Kräftespiel entwickelt. Nach dieser Auffassung stellen die uns bekannten psychischen Phänomene nur einen Bruchteil der Ereignisse dar, die im seelischen Apparat vor sich gehen.

Der Erzieher wendet sich an die Psychologie, damit sie ihm das Verständnis, den Sinnzusammenhang der ihm unverständlichen seelischen Erscheinungen gebe. Bei flüchtiger Betrachtung scheint die Psychoanalyse diese Aufgabe zunächst nicht zu erfüllen. Sie vermehrt die Zahl der für den *common sense* unverständlichen seelischen Fakten, anstatt sie zu vermindern. Sie zeigt, daß auch jene Phänomene, die uns als durchaus einfach erscheinen, das Ergebnis merkwürdig komplizierter Kräfteparallelogramme sind.

Es sei mir gestattet, mich noch weiter der bildlichen Ausdrucksweise zu bedienen. Für die heute herrschenden psychologischen Schulen ist das Seelische quasi eine Fläche, auf der die Außenwelt die einzelnen Erlebnisse einzeichnet. Anders die psychoanalytische Auffassung. Sie stellt dem Makrokosmos der uns umgebenden Welt einen nicht minder komplizierten und vielgestaltigen Mikrokosmos in uns gegenüber. Zwischen den beiden ist das Transparent, auf das unsere Erlebnisse projiziert werden. Was wir erleben, wird durch beide Welten bestimmt.

Die uns heute umgebenden technischen Einrichtungen machen das hier gebrauchte Bild wohl allgemein verständlich. Ein Projektionsapparat sendet Strahlen auf eine transparente Fläche, diese müßten dort bestimmte Umrisse aufzeichnen, wenn nicht ein lichtstärkerer Apparat, hinter der Fläche befindlich, diese Umrisse teils modifizieren, teils auslöschen würde.

Unsere Erlebnisse werden weit mehr bestimmt durch die Tätigkeit des seelischen Apparates, als durch die Ereignisse der Außenwelt.

Diese Feststellung steht in vollem Gegensatz zur heute undiskutiert herrschenden Anschauung: Alles, was in der Außenwelt vorgeht, gelangt als Erlebnis in unser Bewußtsein, wenn es nur eine entsprechende Intensität besitzt. Nur unter besonderen Bedingungen erleide diese Regel eine Ausnahme.

Wenden wir uns der Einzelfrage zu: Wie lernt das Kind? Wie nimmt es Fakten und Beziehungen der Außenwelt auf?

Nach der heute herrschenden Auffassung: Man erregt die Aufmerksamkeit der Kinder (Paßt auf, was ich euch sagen [zeigen] werde!) Man macht die Mitteilung (bietet das Material zur Anschauung) und — die Tatsache ist aufgenommen.

Bildlich gesprochen: Man macht einen Schrank auf (Kinder paßt auf!) — stellt etwas hinein — es ist drinnen!

Nach diesem Prinzip erfolgt der Unterricht in unseren Schulen.

In der pädagogischen Theorie gibt es allerdings auch andere Anschauungen, aber die sind so philosophisch-allgemein, daß sie für die praktische Pädagogik ganz belanglos bleiben. Etwa: nur, was man innerlich verarbeitet, sich zu eigen gemacht hat, hat man erlernt; oder: ein jeder lernt nur, was er lernen kann. Mit diesen ethisch-philosophischen Anschauungen kann der Lehrer im täglichen Schulleben überhaupt nichts anfangen.

Vor ihm stehen nur die Tatsachen:

Eine Anzahl Kinder, die bestimmte Dinge nicht können und nicht wissen.

Das Schulprogramm, das die Kenntnis dieser Dinge verlangt.

Und der Lehrer der nächsthöheren Klasse (oder der Inspektor), der das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein der Kenntnisse in den Köpfen der Kinder in absehbarer Zeit feststellen wird.

Allgemeine philosophisch-ethische Einwände können gegen diese Art der Praxis nichts ausrichten. Aber die Freudsche Psychologie gibt uns exakt faßbare Tatsachen des Seelischen, die die große Verschwendung von Menschenkraft zeigen, welche dieses System des Unterrichts zur Folge hat.

Lernen ist planvolles Aufnehmen von Fakten der Außenwelt,

Die Psychoanalyse zeigt uns, daß nicht jeder Vorgang der Außenwelt (sofern er nur genügend Intensität besitzt) in unser Bewußtsein gelangt. Der psychische Apparat nimmt eine Auswahl vor. Die Tätigkeit dieses Apparates wird nicht von unserem Willen, daher noch viel weniger von einem fremden Willen gelenkt. Daraus folgt: Behandeln wir das, was im Innern des Kindes vorgeht als *quantité négligeable*, so wird Energie und Zeit des Lehrenden und Lernenden vergeudet.

Es ist auch gar nicht so schwer, in der Unterrichtstätigkeit die hier angedeuteten Faktoren zu berücksichtigen. Das Vermitteln von Kenntnissen sollte etwa so vor sich gehen:

Eine erste Bemühung, das Interesse des Kindes wachzurufen.

Abwarten, bis das Kind der gegebenen Anregung innerlich entgegenkommt.

Anbieten und Aufnehmen des Lehrgutes.

Diese Drei-Zeitigkeit des Lernens ist überall anzuwenden. Gewiß versuchte auch schon bisher der gute Lehrer seinen Unterricht ungefähr in dieser Weise zu gestalten. Unter anderem beruht die sokratische Fragemethode auf dem gleichen Grundsatz. Aber man bedachte nicht, daß die Dauer der zweiten Phase nicht (oder nur in geringem Maße) vom „guten Willen" (der willkürlichen Aufmerksamkeit) des Kindes abhängig ist und daß ihre Dauer niemals für eine Gruppe von Menschen völlig einheitlich bestimmt werden kann, mit anderen Worten, daß der Kollektivunterricht ein Unding ist.

Die Betätigungsformen des Kindes

In der pädagogischen Literatur, die von der Psychoanalyse beeinflußt ist, findet man in letzter Zeit gelegentlich die Gleichstellung von den Spielen des Kindes mit den Tagträumen der Jugendlichen und Erwachsenen. Die genetische Gleichheit der beiden Erscheinungen ist für den analytischen Psychologen mit Recht das Entscheidende. Der Praktiker aber (und das ist der Pädagoge) darf diesen Standpunkt nicht einnehmen.

Freud vergleicht einmal das Tagträumen mit dem Naturschutzpark. Beide stellen Reservate dar, in denen sich ursprüngliche Verhältnisse erhalten durften. Das Kinderspiel ist nicht eine solche Schutzzone, die Ursprüngliches bewahrt — ja es ist zum großen Teil das Gegenteil — nämlich der immer wieder unternommene Versuch des Kindes, Anregungen, die aus der Außenwelt herandrängen, zu bewältigen.

Realitätsnähe gilt dem Menschen unseres Kulturkreises als das primär Gegebene und Selbstverständliche. Originelle Leistungen des Erwachsenen sind (sowohl auf künstlerischem, als auf wissenschaftlichem Gebiete) nur möglich, wenn sich genauestes Erfassen der Realität kombiniert mit einem Abstrahieren, d. h. Entfernen von dieser. Aber die erstere Fähigkeit gilt meist als mehr oder weniger selbstverständlich und nur in der letzteren sieht man die „Leistung".

Der Erwachsene, der das spielende Kind beobachtet, bewundert gern seine unversiegbare Phantasie, d. h. seine Fähigkeit, sich von der uns alle einengenden Realität zu entfernen. Dieser Bewunderung liegt die Erwägung zugrunde: Es ist noch so klein und hat schon so viel Phantasie. Aber die Realitätsferne ist dem Kind von seiner Urzeit her gegeben. Wenn man überhaupt von einer „Leistung" des Kindes beim Spiel sprechen will, so ist diese in der entgegengesetzten Fähigkeit zu sehen, nämlich darin, wie das Kind vermittels des Spieles sich der Realität nähert und all das Neue, das an es ständig herandrängt, die Anforderungen, die die Realität stellt, allmählich bewältigt.

So betrachtet, ist das Kinderspiel eine ebenso zweckmäßige Einrichtung, wie der Traum. Der Traum bewältigt Reizgrößen, die aus dem Innern an uns herantreten, durch Tageserlebnisse aus den tiefsten Schichten aufgewirbelt. Das Spiel bewältigt Reizgrößen, die meist unmittelbar aus der Außenwelt stammen, nur selten auch bereits vom Inneren her ihre Ansprüche erheben. (Die Schichtung des Inneren, d. h. des Ich, lassen wir hier unberücksichtigt.)

Die Funktion des Spiels ist zumindest so lebenswichtig, wie die des Traums. Setzen wir diese teleologische Betrachtung fort. Der Traum gibt nur die Primärbearbeitung unserer Wünsche und Impulse. Die Ungereimtheiten, die dabei entstehen, gelangen in der Realität nicht zur Wirkung, und sind nicht von Bedeutung, da durch den Schlaf unsere motorischen Aktionen unterbunden sind. Ähnlich können wir auch vom Spiel sagen, daß auch dort die Unsinnigkeiten fast (?) unschädlich bleiben, da dem Kinde die geistigen und körperlichen Kräfte fehlen, um seine Phantasieprodukte konsequent in die Wirklichkeit umzusetzen.

Die Spiele des Kindes sind nicht als bloße Phantasien zu betrachten, die vom Kinde agiert (anstatt nur vorgestellt) werden, sondern als Synthesen, Verarbeitungen von Phantasien und Anregungen der Außenwelt. Dabei müssen wir unter dem so harmlos klingenden Worte „Anregungen" alle die Forderungen und Enttäuschungen, die die Außenwelt dem Kinde setzt, verstehen. Das Spiel ist dem Kind eine wichtige Hilfe bei der Bewältigung dieser Härten. Es ist die dem Kind gemäße Art, sich der Realität zu nähern. Zumindest ein großer Teil der Spiele hat diese Aufgabe. Es gibt dem Kind die Möglichkeit, von der passiven Rolle in die aktive überzugehen. Mittels des Spiels kann es sich zum Herrn der Situation machen oder es kann die Stärke eines Eindrucks abreagieren (Freud).

Wir schädigen das Kind, wenn wir seine Spieltätigkeit hemmen, wir schädigen es aber auch, wenn wir das realitätsferne Spiel allzusehr fördern. Wenn heute so weite Kreise von Erziehern das realitätsferne Spiel glorifizieren, so hat das weit weniger mit der Pädagogik, als mit der Psychologie des Erwachsenen zu tun. Der Erwachsene benützt jede Gelegenheit, jedes Mittel, um sich aus der drückenden Realität hinauszuheben.

Im Spiel lernt das Kind die Realität ertragen. Aber die Realität wird nur dann vom Kinde anerkannt und demzufolge in seine Tätigkeit mit einbezogen, wenn sie lustvoll, verlockend, interessant ist. Im anderen Fall wird sich das Kind auch in seinen Spielen möglichst auf sich selbst zurückziehen.

Wenn die Erziehung dem Kinde bei der Bewältigung seiner Triebregungen helfen will, so muß sie ihm Gelegenheit zu *Tätigkeiten* bieten, die *ihm lustvoll* sind, und *gleichzeitig* den *Einsatz seiner ganzen Intelligenz fordern*. Nur dann, wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, wird es möglich sein, die Aggression, den Bemächtigungstrieb des Kindes zu erfassen und Sublimierungen zuzuleiten.

Zwei Fehler kann die Erziehung begehen:

Die Betätigungen, die sie dem Kinde gibt, kümmern sich wenig um die Wünsche des Kindes. Diesen Fehler finden wir meist in der Schule. Die Leistungen, die dort von ihm verlangt werden, knüpfen nicht an seine ursprünglichen Tendenzen an, sind von der inneren Entwicklung des Kindes gesehen, ziemlich willkürlich.

Oder: Die Betätigungen, die zur Verfügung gestellt werden, sind zwar genug lustvoll, aber sie lassen die Energie des Kindes im Spielerischen verplätschern, anstatt sie durch die Bewältigung von Schwierigkeiten in ganzer Stärke hervorzuholen und anzuspannen, Diesen Fehler begehen die meisten üblichen Kindergartenbeschäftigungen.

Das Kind kommt in den Kindergarten, um zu spielen. Es kommt mit sechs Jahren in die Schule und soll plötzlich Leistungen vollbringen, die inhaltlich und zeitlich sehr genau präzisiert sind. In beiden Fällen sind die Möglichkeiten, die sich dem Kinde zu Sublimierungen bieten, recht gering.

Wir betrachten es als den Vorzug der Montessori-Pädagogik, daß sie dem kleinen Kinde Betätigungsmöglichkeiten erschließt, die ihm bisher (in unserem Kulturkreis) unerreichbar waren.

Der Lehrer, dem man von einer besonderen Erziehungs- und Unterrichtsweise erzählt, wird die Frage bereit haben: Wie gelangt dabei das Kind dahin, sich das Wissen und Können anzueignen, das jeweils auf einer bestimmten Altersstufe von ihm verlangt wird?

Und der Psychoanalytiker wird die entgegengesetzte Frage stellen: Wie hilft diese Erziehungsmethode dem Kinde bei der Bewältigung seiner Triebregungen?

Die Montessori-Pädagogik kennt zwar nicht den Freudschen Triebbegriff, aber sie organisiert den geistigen Fortgang des Kindes nicht nach einem starren Lehrplan, sondern nach den „sensitiven Perioden" des Kindes. So werden Zeitabschnitte bezeichnet, in denen das Kind eine besondere Aufnahmebereitschaft gegenüber spezifischen Außenweltsfaktoren, ein Bedürfnis nach bestimmten Betätigungen zeigt. Zweifellos kommen in diesen sensitiven Perioden Triebregungen zur Auswirkung.

Viele Einzelheiten der Montessori-Pädagogik scheinen uns den inneren Ansprüchen und den äußeren Forderungen zu entsprechen.

Die geistige Arbeit, die jedes Kind vor dem sechsten Lebensjahr zu bewältigen hat, ist ungeheuer groß. Aber daran denkt der Erwachsene meist gar nicht. Er spielt mit dem kleinen Kind, er lehrt es auch gerne allerhand, aber eine, seiner großen Arbeit angepaßte, sinnvolle Hilfe hat das Kind bisher nicht erhalten. Das Montessori-Material bringt nicht neue Kenntnisse an das Kind heran, sondern es hilft dem Kinde seine Eindrücke, unklaren Vorstellungen und Wortvorstellungen ergänzen, ordnen und bewältigen. Es gibt dem Kinde keine inhaltliche, sondern eine methodische Hilfe. Das Sinnesmaterial Montessoris ist nicht dazu da, um dem Kinde neue Sinneseindrücke zu vermitteln (Sinnesmaterial in dieser Art gibt es in vielen Kindergärten!), sondern um seine Beobachtungsgabe, Urteils-

fähigkeit und Logik in Anspruch zu nehmen. Die Vielfalt der Erscheinungen ist unbegrenzt und daher chaotisch. Ich kann mich zurechtfinden, wenn ich Vergleiche anstelle, hervorstechende Merkmale finde, Unterschiede der Intensität beobachte. Das ist die Erfahrung, die das Montessori-Material dem Kinde immer wieder vorführt. Es ist so sinnreich konstruiert, daß das Kind durch seine Handhabung eine Fülle von Erfahrungen machen kann. Da alles nichtwesentliche Beiwerk vermieden ist, kann das Kind seine Erfahrungen klar fassen und oft nach wenigen Einzelerfahrungen das daraus resultierende allgemeine Ergebnis für sich ableiten. (Ohne es deswegen auch in Worten formulieren zu. können!)

Gewiß könnte der Erwachsene durch kurze Belehrungen ihm das Gleiche vermitteln — aber dann wäre das Kind passiv — seine Tätigkeit eine rezeptive. Und planvolle Fürsorge muß bestrebt sein, die Sphäre aktiven Verhaltens für das Kind zu erweitern.

Meist hat man die Vorstellung, daß für das Kleinkind sehr primitive Sublimierungsmöglichkeiten (Spiele mit Plastilin und Farben, Turnübungen usw.) genügen. Nach unserer Anschauung kann sich die Aggression, der Bemächtigungstrieb des Kindes nur dann in sozial geschätzte Betätigungen umsetzen, wenn nicht nur seine Muskelkraft, sondern ebenso seine Intelligenz in hohem Maß beansprucht wird.

Das erscheint uns als das Charakteristische der Montessori-Pädagogik. Nicht die oft diskutierte „Freiheit" des Kindes. Gewiß hat die Montessori-Pädagogik ebenso wie jede andere moderne pädagogische Richtung viele sinnlose Einschränkungen und Fesseln, die mit den Entwicklungsnotwendigkeiten des Kindes in Widerspruch stehen, abgeschafft. Aber das große Wort „Freiheit" sollte in diesen Diskussionen doch besser vermieden werden. Das Kind ist immer und unter allen Umständen unfrei — weil es unreif ist.

Ließe man ihm die Entscheidung zwischen Dingen, die ihm förderlich und solchen, die ihm abträglich sind, könnte es nicht „frei" wählen, sondern würde auf irgend eine Äußerlichkeit hineinfallen. Aber viel entscheidender als diese seine intellektuelle Unreife, ist seine affektive Abhängigkeit vom Erwachsenen, die entwicklungsbedingt ist, und jede „Freiheit" des Kindes völlig illusorisch macht.

Der Wirkungsbereich der Erziehung

Die affektiven Strebungen sind die entscheidenden Momente des kindlichen Lebens. Die Form ihrer Lösung bedingt es vor allem, ob ein Kind glücklich sein wird oder nicht. Gerade auf ihre Gestaltung haben wir keinen unmittelbaren und nur einen geringen mittelbaren Einfluß.

Wir tun — insbesondere in den letzten Jahrzehnten — so vieles, um Kindern eine glückliche Kindheit zu geben. Ist das demnach alles sinnlos? „Wir", das sind die modernen Erzieher, das sind aber auch Stadtgemeinden, gesetzgebende Körperschaften und große politische Parteien. Sie alle be-

schäftigen sich mit Fragen des Kindes und bewilligen gelegentlich recht beträchtliche Summen für seine Erfordernisse. Ist das alles — sofern es über die Besserung der physiologischen Bedingungen hinausgeht — wertlos?

Auf die Gestaltung des wesentlichsten Momentes, der affektiven Beziehungen des Kindes zu seinen nächsten Familienangehörigen haben wir sehr wenig Einfluß. Ist darum alles andere, was mit so großem ideologischen Aufwand getan und umstritten wird, bedeutungslos? Sind es nur Schein-Gefechte an belanglosen Stellen, die unsere Aufmerksamkeit von den Gebieten der entscheidenden Entwicklungen abziehen, um uns über unsere Ohnmacht hinwegzutäuschen? Es gibt psychoanalytische Pädagogen, die diese Anschauung vertreten.

Uns erscheint diese Auffassung verhängnisvoll. Ebensowenig wie es im Psychischen Zufälle gibt — alles, was der Einzelne tut, ist das Endergebnis bestimmter Kräfte, — ebensowenig gibt es Zufallslösungen im sozialen Leben. Wenn wir — die psychoanalytisch orientierten Erzieher — unser Interesse von den allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen abwenden, so werden die Dinge nicht „irgendwie" zufällig sondern fraglos stets im Sinne konservativer Tendenzen gestaltet werden. Das heißt aber, daß überkommene Formen höher bewertet werden, als Entwicklungs- und Lebensnotwendigkeiten des Kindes, die eine vorurteilslose Beobachtung aufgezeigt hat. Wir dürfen daher alle jene Probleme, die uns, von der Freudschen Triebpsychologie her gesehen, von peripherer Bedeutung erscheinen — doch nicht vernachlässigen.

Wir stehen in der Erziehung Trieben, also Naturgewalten gegenüber. Überall, wo der Mensch seine Kräfte mit Elementarkräften mißt, erscheint das, was er zu erreichen vermag, lächerlich klein. Und doch ist es für den Menschen von nicht geringer, oft sogar von sehr großer Bedeutung.

Ein primitives Beispiel: Unsere Möglichkeiten mit Brennstoffen Wärmekalorien zu erzeugen, sind — gegenüber den ungeheuren kalten Luftmassen, die uns der Wechsel der Jahreszeiten bringt, — lächerlich gering. An den bestehenden klimatischen Verhältnissen vermögen sie — wenigstens derzeit! — nicht das geringste zu ändern. Sie sind gegenüber den Elementarkräften, die das Klima bedingen, völlig machtlos. Und doch reichen sie aus, um uns das Leben (zuweilen sogar das behagliche Leben) in sonst für uns tödlichen Umweltsbedingungen zu ermöglichen.

Die Trieblehre Freuds zeigt dem Erzieher die engen Grenzen und die Bedingtheit der pädagogischen Einwirkung. In ähnlicher Weise zeigt jede positive Wissenschaft dem Praktiker die Abgrenzung seines Tätigkeitsfeldes. Einzig und allein dadurch vermag sie seine Arbeit zu unterbauen. Die Begrenzung des Wirkungsbereichs ist eine wesentliche Stütze — nicht eine Beeinträchtigung. — Skeptizismus und Aussichtslosigkeit sind zwar auf dem Gebiet der Erziehung entschieden originellere Erscheinungen als der fromme Glaube an göttliche Lenkung, aber sie sind diesem näher verwandt als man zuerst glaubt und ebenso süß und einschläfernd wie dieser.

Kurze Angaben zur Literatur der Montessori-Pädagogik

A) Bücher von Dr. Maria Montessori:

Das allererste Buch, das Montessori veröffentlichte, war die

Pedagogia antropologica, 1902 bei Vallardi

Das Buch zeigt die sehr gründlichen psychologischen, anatomischen und erbbiologischen Studien, die Montessori vor dem Ausbau ihrer pädagogischen Lehre unternahm. Seine Einzelergebnisse sind heute zum großen Teil überholt.

Il metodo della pedagogia scientifica, 1908

Deutsche Übersetzung unter dem Titel: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. 1913. Das Buch ist das verbreitetste Montessori-Buch im deutschen Sprachgebiet. Dies ist zu bedauern, denn die Darstellung der wesentlichen Grundsätze wird in ihm nicht systematisch und klar gegeben. Außerdem ist die Ausdrucksweise (nicht nur des italienischen Originals) in vielem veraltet und die deutsche Übersetzung fehlerhaft. Einzelne dort geschilderte Verhaltungsweisen des Erziehers lehnen wir heute ab und geben vielem im Gesamtbild der Erziehung eine andere Bewertung. (Und zwar nicht nur als psychoanalytische Erzieher.) — Im Jahre 1926 erschien in italienischer Sprache eine dritte völlig umgearbeitete Auflage, die aber bisher nicht ins Deutsche übersetzt wurde.

L'autoeducazione nelle scuole elementari. 1916

Dieses Buch gibt in seinem ersten Teil die psychologischen und pädagogischen Grundlagen der Methode und eine klare, überzeugende Kritik der alten Formen des Schulunterrichts; in seinem zweiten Teil wird der didaktische Ausbau einiger Disziplinen (Arithmetik, Geometrie, Sprache und Sprachlehre, Musik, Zeichnen usw.) für das Alter von sechs bis zehn Jahren gegeben. — Nur der erste Teil des Buches wurde bisher ins Deutsche übersetzt. Leider unter dem irreführenden Titel: Montessori-Erziehung für Schulkinder, 1926. Es enthält nichts, was sich im besonderen auf Schulkinder bezöge, gibt hingegen eine viel bessere Vorstellung vom Wesen der Montessori-Pädagogik als die „Selbsttätige Erziehung".

Manuale, 1921

als Mein Handbuch, 1922 ins Deutsche übersetzt, gibt eine kurze Beschreibung des Materials und der Technik seiner Verwendung. Für den pädagogisch interessierten Laien ist es darum weniger interessant als jene Bücher. in denen die besondere menschliche Bewertung, die Montessori dem Kinde gibt, stärker zum Ausdruck kommt.

Die bisher genannten deutschen Bücher sind bei J. Hoffmann, Stuttgart erschienen. Alle bisher erwähnten Bücher sind ins Englische, Französische, Spanische, Russische übersetzt worden — die beiden Hauptwerke außerdem noch in viele andere Sprachen.

Das Kind in der Familie

6 Vorträge — die teils Probleme der häuslichen Erziehung behandeln. Selbstverlag der Montessori-Schule Wien.

B) Schriften anderer Autoren

D. Fisher: A montessori-mother 1912 und 1927 ins Deutsche übersetzt; bei J. Hoffmann, Stuttgart erschienen. Eine amerikanische Journalistin schildert ihre Eindrücke in den Montissori-Heimen Italiens,

Sergius Hessen: Fröbel und Montessori. Versuche einer philosophischen Theorie des Spiels. Ein Aufsatz in der Zeitschrift: „Die Erziehung" (November 1925).

Der Autor kommt zu einer Ablehnung des Entfaltungsmaterials Montessoris; die sehr scharfe Verurteilung des pädagogischen Verhaltens Montessoris liegt mehr zwischen den Zeilen.

Soweit in der späteren deutschen Literatur Argumente gegen die Montessori-Pädagogik geltend gemacht werden, sind sie fast ausnahmslos diesem Aufsatz entnommen. So vor allem die Argumente des Buches von

H. Hecker und M. Muchow: Friedrich Fröbel und Maria Montessori 1927 bei Quelle & Mayer, Leipzig, erschienen.

Auch dieses Buch lehnt die Montessori-Pädagogik als Ganzes ab. Einzelheiten, die es gelten läßt, z. B. die systematische Sinnes- und Muskelerziehung erscheinen uns nur von sehr untergeordneter Bedeutung — ja sie können, losgelöst von der Grundhaltung die Montessori dem Kleinkinde gegenüber einnimmt — dem Kinde Schaden zufügen. Hingegen wird die Fröbel'sche Pädagogik durchaus bejaht und in seinen Kreisspielen sieht M. Muchow (ein anderes Buch zitierend) „ein unübertreffliches Mittel zur . . . Versittlichung der Kinderwelt". Das Buch bringt ein ausführliches Literaturverzeichnis — auch Aufsätze und Zeitschriften — bis 1926.

Gerhards: Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik. Quelle & Mayer, Leipzig, 1928

Eine Auseinandersetzung mit ihren heutigen Kritikern (Stern, Hessen, Spranger, und Muchow). Das Buch ist sehr zu empfehlen, denn die Antikritik gibt dem Autor Gelegenheit, Grundsätze der Montessori-Pädagogik schärfer und prägnanter herauszuarbeiten, als dies in den Büchern Montessoris selbst der Fall ist.

K. Stern: Methodik der täglichen Kinderhauspraxis. Quelle & Mayer. Leipzig, 1928

Bericht über die Anwendung eines erweiterten Montessori-Systems. Die Kleinkinder-Erzieherin wird in dem Buche viele praktische Anregungen finden.

Über die Entwicklung der Montessori-Methode im Sinne des Katholizismus berichtet

The Child in the Church Sands, London, 1929
(nach Gesprächen mit Dr. M. Montessori von M. Standing herausgegeben) und das

Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (1930 Heft 4) Münster i. Westf.

C) Zeitschriften:

„The Call of Education". Erschien in den Jahren 1924 und 1926 in mehreren Sprachen und enthält eine Anzahl interessanter Beiträge.
„Deutsche Montessori-Nachrichten" erschienen in Berlin in den Jahren 1925 — 27.
„Montessori — Opvoeding" erscheint in Amsterdam seit 1921 monatlich.
„L'idea Montessori" erschien in Italien von 1926 — 28.
„Montessori" seit 1931 monatlich bei Monnier in Florenz.

D) Broschüren:

Aus der großen Zahl kleiner Broschüren seien genannt:
„Montessori-Sonderheft" der Zeitschrift: „Die neue Erziehung" 1926 Heft 8.
„Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessori-Schule". Selbstverlag 1929.
„Erziehung zur Gegenwart" 1932 bei Zwing in Jena.
„Montessori" Blätter der Internationalen Montessori-Gesellschaft 1. und 2. Folge 1932 und 1933, Hoffmann-Verlag.

Affektive Förderung und Hemmung des Lernens

Von Emma Plank-Spira

Die Wahrnehmungen, die ich mitteile und die mich zu Überlegungen über die Art des Lernens bei verschiedenen Kindern veranlaßten, sind an der Wiener Montessori-Volksschulklasse, die von 32 Kindern von sechs bis acht Jahren besucht wird, gemacht worden.

Der Begriff der „sensitiven Perioden", den Montessori von der Naturwissenschaft auf die Erziehung überträgt und dessen Berücksichtigung ein Kernstück ihrer Pädagogik bildet, führt dahin, daß es für die Montessori-Lehrerin eine Selbstverständlichkeit ist, Tätigkeitsabläufe beim Kind nicht zu stören; auch nicht, wenn ein Kind tage- und wochenlang sich mit einem Sach-Gebiet beschäftigt (auf diesem Gebiet Fortschritte macht) und während dieser Zeit alles andere bei Seite läßt. Auf diese Weise kommt das äußere Bild einer Montessoriklasse zustande, welches dadurch charakterisiert ist, daß sich die einzelnen Kinder in verschiedener Intensität mit verschiedenartigen Arbeiten beschäftigen. Der psychoanalytisch geschulte Lehrer wird diese Tatsachen auch noch von einer anderen Seite ansehen: Er wird sich fragen, warum sich ein Kind gerade mit dem einen Gebiet beschäftigt, und wird sein Verhalten modifizieren, wenn ihm ein Verharren des Kindes in einer bestimmten Tätigkeit Bedenken macht

Ich möchte versuchen, die Kinder der Klasse nach ihrer Art zu lernen in Gruppen zu teilen. Es ergibt sich fast ein Drittel der Klasse als teils allgemein gestört, teils lerngehemmt oder schlecht begabt, zwei Drittel könnte man als „normal" bezeichnen. Die Normalen unterscheiden sich noch recht wesentlich unter einander. So gibt es eine kleine Gruppe, die man die „Arbeitsfanatiker" nennen könnte, die auf ein Ziel gerichtet sind und dabei auf jedem Gebiet sehr gute Leistungen zeigen, und eine kleine Gruppe, die meine Aufmerksamkeit in hohem Grad auf sich lenkte, weil ihre Arbeitsweise im Gegensatz zu den herkömmlichen Theorien die Art zu lernen und sich Kenntnisse einzuprägen steht. Drei Kinder meiner Klasse, die ich dieser Gruppe zuzähle, haben, so verschieden sie in ihrer übrigen Verhaltungsweise sind, eine ganz gleiche Art zu lernen. Es handelt sich um einen siebenjährigen Jungen und zwei siebenjährige Mädchen. Alle sind gut begabt, haben noch vor Beginn des ersten Schuljahres mit dem Lesen begonnen und lesen nun seit ungefähr einem Jahr fast ausschließlich, mit größter Konzentration und großem Verständnis — und lassen alle übrigen Arbeiten bei Seite. Das wäre an sich nichts Merkwürdiges, man könnte es als neurotisches Lesen bezeichnen — als eine Flucht vor der Realität — dabei aber ist erstaunlich: Obwohl diese Kinder andere Lerngebiete, die zum Teil rein mechanisch zu übende Tätigkeiten verlangen, fast unbeachtet lassen, obwohl sie nur bei allfälligen Kollektivstunden mittun, haben sie auf allen Gebieten ein gutes Durchschnittskönnen — auf einzelnen Gebieten produzieren sie auffallend gute Leistungen. Es genügt also anscheinend bei einem Kind,

dessen geistige Aktivität geweckt ist, das sich für ein Fach wirklich interessiert, ein ganz geringes Maß von Übung und Beschäftigung mit den anderen Lerngebieten, um das Lehrziel zu erreichen.

Das schrittweise Vorgehen der allgemeinen Schule, die die Lernschwierigkeiten zu überwinden sucht, indem sie jeweils nur kleine Mengen von Kenntnissen gibt, kann nicht auf die Verschiedenartigkeit der Aufnahmsfähigkeit der Schüler Rücksicht nehmen, sondern muß die Klasse auf dem Niveau der Schwächeren halten. Dies unterscheidet vielleicht am wesentlichsten eine gut und modern geleitete Klasse, die in Kollektivunterricht geführt wird, von einer Montessoriklasse.

Die drei Kinder, von denen wir sprechen, unterscheiden sich in der Art zu lesen und in der Auswahl des Gelesenen von einander. Ich möchte zunächst das Verhalten des einen Jungen schildern, das mir vor allem auch deshalb wichtig erscheint, weil es zeigt, daß eine nicht zu ernste Störung sich durch die freie Arbeitsweise in unserer Schule günstig beeinflussen ließ.

Der damals siebenjährige Hansl hatte im Jahr vorher eine sehr deutliche Lernhemmung. Obwohl er schon im vorschulpflichtigen Alter etwas lesen konnte, kam die Mutter im Herbst in die Schule und sagte, er habe das Lesen verlernt. Er zeichnete viel und war ungefähr drei bis vier Monate in der Schule nicht zu selbständigem Lesen zu veranlassen und auch sonst recht schwierig. (Wir warten in einem solchen Fall immer ab und versuchen, die Lernfreudigkeit des Kindes auf einem anderen Gebiet zu entwickeln, lassen allerdings in jeweiligen Gesprächen mit dem Kind merken, daß wir seine Schwierigkeiten kennen, und versuchen, einfache Erklärungen zu geben). Es scheint, daß vor allem das ständige Vergleichen mit den Kenntnissen des um drei Jahre älteren Bruders Hansls Zurückziehen veranlaßt hat. Als er wieder zu lesen begann, fand er eine Geschichte aus dem Dschungelbuch (Rikki-Tikki-Tavi), die er damals mit großer Anstrengung las (kleiner Druck, schwierige Schrifttypen); er war ganz begeistert, als er dies fertig brachte. Zu dieser Zeit führte der älteste Junge der Klasse „Vorträge" der Kinder ein, das heißt, er berichtete über technische oder naturwissenschaftliche Merkwürdigkeiten. Hansl setzte es durch, von dem Jungen die Erlaubnis zu bekommen, im Rahmen der Vorträge Rikki-Tikki der Klasse vorzulesen. Die Vorliebe für diese Geschichte hielt an, jetzt, nach ungefähr acht Monaten, liest er sie immer wieder und kommt jedes Mal ganz glücklich zu mir, um mir mitzuteilen, „wie schön" die Geschichte sei. Nun scheint die Lösung seiner Hemmung durch das Lesen der Geschichte durch ihren Inhalt erklärt.

Ein kleiner Junge (im Alter Hansls Bruder entsprechend) findet einen tot scheinenden Mungo. Auf Rat seines Vaters nimmt er ihn mit ins Haus und versucht, ihn wieder zu beleben. Das Tierchen kommt bald wieder zu sich. Der Mungo wird als ein reizendes kleines Tier geschildert (unser Junge ist nicht nur um drei Jahre jünger, sondern in seiner Anlage viel kleiner und zarter als der Bruder — „ein reizender kleiner Kerl").

Im Verlauf der Geschichte rettet der kleine Mungo durch seinen Mut und seine Geschicklicheit das Leben des Jungen und später die ganze Familie, er tötet zwei gefährliche Schlangen. Das eine Mal gibt der Vater in dem Augenblick einen Schuß auf die Schlange ab, als sie gerade von Rikki-Tikki totgebissen wurde. Das kleine unscheinbare Tierchen ist also der Held und der wirklich Überlegene.

Ist es nicht naheliegend, eine Identifizierung Hansls mit dem Mungo anzunehmen, da er nach dem Lesen der Geschichte wie befreit war und durch wiederholtes Lesen immer wieder das beglückende Gefühl der Stärke sucht? Daß Kipling Hansls Lieblingsdichter wurde ist gut verständlich.

Bei E l l i ist das viele Lesen als literarisches Interesse zu werten. (Sie ist das Kind eines ausgesteuerten Arbeitslosen), schauspielerisch sehr begabt und verfügt vor allem über eine auffallende Merkfähigkeit für Texte. Sie hat einige Bücher „gespielt" und dabei Wort für Wort den Dialog des Buches auswendig gewußt. Jeden Erwachsenen, den sie kennen lernt, interpelliert sie nach neuen Büchern. Hier folgen eine Liste der Bücher, die sie am liebsten liest: Reisen mit Dr. Überall — Pünktchen und Anton — Emil und die Detektive — Nils Holgerson — eine große Zahl von Balladen — Zäpfel Kerns Abenteuer.

Bei Elli wie bei Hansl läßt sowohl die Auswahl der Lektüre als auch die Bereicherung an Kenntnissen, die sie dabei erwerben, es verständlich erscheinen, daß sie auch auf anderen Arbeitsgebieten Fortschritte machen, ohne sich direkt damit zu beschäftigen. Anders bei K l a r a, die, wenn sie liest, in einer Traumwelt lebt, (im wesentlichen auch Märchen liest), und erst mit ziemlicher Mühe reale Beziehungen finden muß, wenn sie zu lesen aufhört. Bei ihr bedeutet das Lesen sichtlich eine Flucht aus der Realität und bietet die beste Möglichkeit zum Tagträumen. Aber sogar dieses Kind, das nicht auffallend lernbegabt ist, zeigt sehr gute Kenntnisse auf den anderen Lerngebieten. Es kann nun auffällig scheinen, daß Kinder, die ihre affektbetonte Aufmerksamkeit dermaßen auf ein Gebiet konzentrieren, daneben auch noch an andere Fächer so viel Arbeit wenden, daß sie zumindest sich keine Blöße geben und nicht unter dem von der Schule gewünschten Durchschnitt bleiben. Daß sie sich zu dieser Arbeit (die ja freilich für ein intelligentes Kind nicht sehr groß ist) entschließen, könnte man sich daraus erklären, daß sich diese Kinder der Anforderungen der Schule sehr wohl bewußt sind und aus Klugheit ein Zurückbleiben auf Gebieten, die sie nicht interessieren, vermeiden, um in ihrem Lieblingsgebiet nicht gestört zu werden.

Als Beispiel für ein durchaus anderes Verhalten als das der eben dargestellten Gruppe möchte ich noch ein lerngehemmtes Kind schildern. H e r t a kam mit knapp fünf Jahren zu uns. Die Mutter erzählte, daß sie seit ihrem dritten Lebensjahr zu Hause nur mit den Eltern und dem um drei Jahre älteren Bruder spreche. Die Eltern sind kleine Kaufleute; die Mutter mußte daher das Kind ständig der jeweiligen Hausgehilfin überlassen, dadurch wurde diese Störung eine große Sorge für die Mutter. Als die Hausgehilfin, bei der Herta sprechen gelernt hatte, die Familie verließ, hörte das Kind zu sprechen

auf. Trotz allen möglichen Versprechungen und Drohungen war sie weder dazu zu bringen mit Hausgehilfinnen noch mit fremden Leuten zu sprechen. Eine Ausnahme bildeten andere Kinder, mit denen sie auffallend viel sprach. Sie kam Ende Oktober ins „Haus der Kinder" und verhielt sich so, wie es ihre Mutter angekündigt hatte. Jede Ansprache eines Erwachsenen beantwortete sie mit einem teils verlegenen, teils herausfordernden Lächeln und blieb stumm, sprach aber mit den Kindern sehr viel, vor allem zu Zeiten, wo alle still sein sollten. Vor Weihnachten war sie oft mit einem anderen fünfjährigen, recht verwahrlosten Mädchen zusammen, das durch heftiges Onanieren und Exhibitionieren auffiel. Im zeitlichen Zusammenhang mit einer Szene gegenseitiger Onanie, die sich zwischen einem sehr aggressiven sechsjährigen Jungen und der Freundin abspielte und bei der Herta angeblich zuschauend dabei war (die ganze Sache ist uns nur aus der Mitteilung der Mutter der Freundin und daher recht ungenau bekannt) begann Herta mit mir zu sprechen; anfangs antwortete sie nur mit Ja und Nein auf Fragen, einige Tage später sagte sie auf jede Aufforderung zu einem Spiel oder einer Arbeit nur: „Ich muß aufs Klosett". Bald fing sie aber normal zu sprechen an und sprach auch außerhalb der Schule.

Über die Entstehung und Behebung ihres Symptoms ist uns leider so wenig bekannt, daß man dazu gar nichts sagen kann. Ich schilderte es nur, um ein Bild von der Störung dieses Kindes zu geben und will nun die Zusammenhänge ihrer Lernhemmung zeigen.

Sie war die Jüngste in der Klasse und brachte keinerlei Kenntnisse in die Schule mit. Ich erwartete speziell durch ihre Sprechhemmung bedingte Schwierigkeiten beim Lesenlernen, die aber völlig ausblieben. Allerdings vollzieht sich der Leseunterricht bei uns so, daß die Kinder mit stillem Lesen beginnen (sie geben die auf Kärtchen geschriebenen Namen zu entsprechenden Bildern oder Gegenständen). So ist von Anfang an das Lesen eine sinnvolle Tätigkeit und, was in diesem Fall von Bedeutung war, ohne laute Wiedergabe. Lesen ist das einzige Gebiet, das sie zufriedenstellend beherrscht. Herta lernte bis Weihnachten alle Arten von Druckschrift lesen; das einzige, was sie sich nicht merken konnte, waren die Ziffern. Ihr Verhalten in der Zeit ihrer oralen Störung (außer der Sprechstörung war auch eine langandauernde, heftige Eßstörung zu beobachten) findet im Rechnen eine Parallele, die umsomehr auffällt, als sonst Schulanfänger, die Kinder Gewerbetreibender sind, gute Rechenkenntnisse aufweisen.

Herta schrieb die Ziffern oft in Spiegelschrift und konnte am Ende des ersten Schuljahres noch nicht sicher die Zahlensymbole von 1 bis 9 unterscheiden, während die anderen Kinder die Zahlen viel früher als die Buchstaben kennen lernen. Im Schreiben hatte sie auch große Schwierigkeiten, weil sie jedes Blatt beschmutzte oder nicht fertig schrieb; am schlechtesten ging es ihr aber im Kopfrechnen. Ihre Sprachstörung zeigte sich wieder bei den Rechenstunden, sie gab mit gewundenem Lächeln bei den einfachsten Fragen keine Antwort, so, wie sie es früher auf alles getan hatte. Nun ermöglichte die Montessori-Didaktik diesem Kind, seine Schwierigkeiten zum großen Teil zu überwinden. Gemeinsame Rechenstunden sind nämlich recht selten und in der

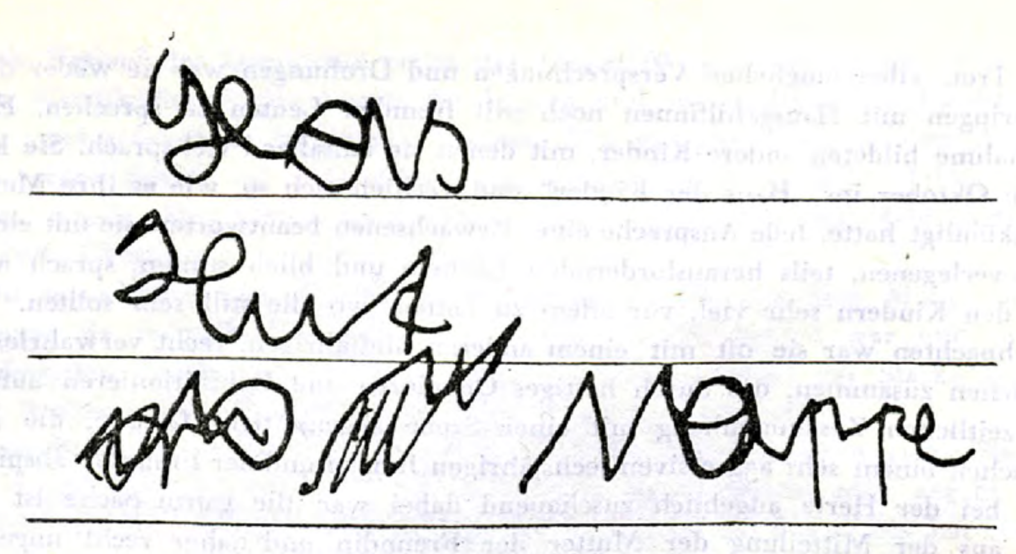


Abb. 1

Abb. 2

Einzelarbeit geht es mit dem Rechnen besser. Drei pädagogische Verhaltungsweisen erweisen hier ihre Wichtigkeit: Daß man die Kinder nicht zu einer Beschäftigung, in der sich Störungen äußern, zwingen darf; daß man ihrem Interesse auf einem anderen Gebiet nachgeben kann, durch dessen Befriedigung dann am ehesten Kräfte für das gefährdete Fach frei werden; und daß nicht die Leistungen der Kinder vor anderen verglichen und den weniger Lernfähigen ihre geringe Lernfähigkeit zum Bewußtsein gebracht wird.

Zuletzt sei noch von einem Kind erzählt, das zur Gruppe der Arbeitsfanatiker gehört. E r n a, ein sechsjähriges Mädchen, war, als eines der wenigen Kinder der Klasse, nicht in unserem Kinderhaus, sondern kam erst in die Schulklasse. Bei ihr fällt auf, daß ihr Habitus mit ihrem Verhalten nicht übereinstimmt. Sie ist ein kleines, dickes Mädchen mit recht kindlichen Zügen, deren Aussehen eher eine beschauliche Trägheit als übergroße, sehr auf intellektuelle Arbeit gerichtete Aktivität erwarten ließe.

Als sie den ersten Tag in der Schule war, begann sie Schreibschrift zu schreiben, während sie Blockschrift schon konnte. Sie bat mich immer, ihr ein

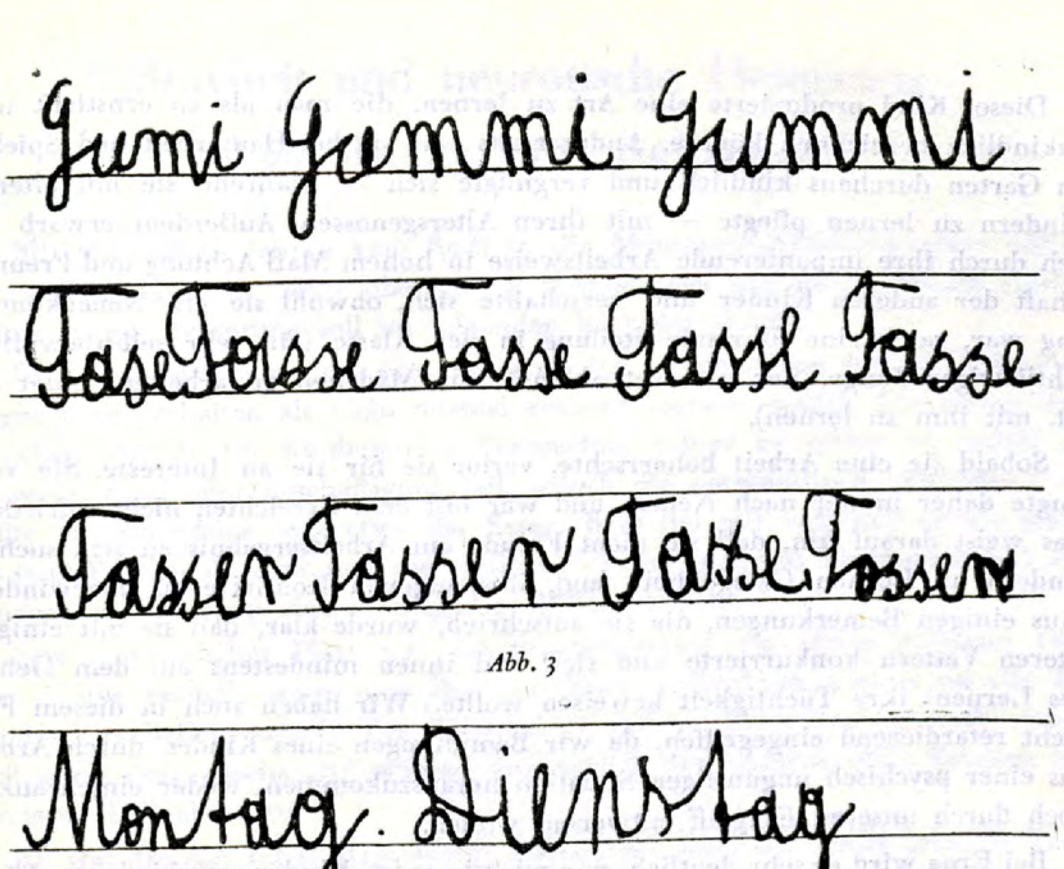


Abb. 3

Abb. 4

Wort vorzuschreiben, und schrieb es dann mit großer Anstrengung nach (Abb. 1 und 2). Die Kinder machen sonst viele Vorübungen fürs Schreiben schon im Kinderhaus und erwerben die Schreibfähigkeit ohne direkte Hilfe des Erwachsenen. Die neu in die Schule kommenden Kinder regen wir zunächst auch an, sich mit diesen Vorübungen zu beschäftigen. Bei Erna war aber ein so starker Wille vorhanden, daß ich, um ihre Aktivität nicht zu hemmen, mein Verhalten änderte und ihr meine direkte Hilfe zum Schreibenlernen bot.

Da ich gerade in den ersten Schultagen recht beschäftigt war, mußte sie immer wieder ziemlich lange warten, bis ich Zeit hatte, wieder mit ihr ein neues Wort zu schreiben. Sie ließ sich aber dadurch nicht stören und schrieb ungefähr zwei Wochen hindurch täglich drei Stunden. Am Ende dieser Zeit hatte sie aus ihrem anfangs recht unkoordinierten Schreiben eine wirkliche Schrift gebildet (Abb. 3 und 4). Als das Schreiben ihr keine Schwierigkeiten mehr bereitete, kam sie mit neuen Vorschlägen zu mir, was ich ihr zeigen müsse — meist Arbeiten, die die Kinder des zweiten und dritten Schuljahres ausführen — und erlernte alles auffallend schnell und gründlich.

Dieses Kind produzierte eine Art zu lernen, die man als zu ernsthaft und unkindlich bezeichnen könnte. Andererseits war sie bei Hausarbeit und Spielen im Garten durchaus kindlich und vergnügte sich — während sie mit älteren Kindern zu lernen pflegte — mit ihren Altersgenossen. Außerdem erwarb sie sich durch ihre imponierende Arbeitsweise in hohem Maß Achtung und Freundschaft der anderen Kinder und verschaffte sich, obwohl sie ein Neuankömmling war, rasch eine führende Stellung in der Klasse (ein sehr selbstbewußter achtjähriger Junge, der es sonst ablehnt mit Mädchen zu arbeiten, bittet sie oft, mit ihm zu lernen).

Sobald sie eine Arbeit beherrschte, verlor sie für sie an Interesse. Sie verlangte daher immer nach Neuem und war mit dem Erreichten nicht zufrieden. Das weist darauf hin, daß sie nicht Freude am Arbeitsergebnis an sich suchte, sondern im Lernen Gelegenheit fand, ihre eigenen Konflikte zu überwinden. (Aus einigen Bemerkungen, die sie aufschrieb, wurde klar, daß sie mit einigen älteren Vettern konkurrierte und sich und ihnen mindestens auf dem Gebiet des Lernens ihre Tüchtigkeit beweisen wollte.) Wir haben auch in diesem Fall nicht retardierend eingegriffen, da wir Bemühungen eines Kindes, durch Arbeit aus einer psychisch ungünstigen Situation herauszukommen, weder einschränken noch durch unseren Eingriff entwerten wollen.

Bei Erna wird es sehr deutlich, wie wichtig es ist, Kinder verschiedenen Alters in einer Klasse zu führen und so die Beziehungen, die die Kinder außerhalb der Schule haben und die ihr Verhalten bedingen, zum Teil miteinzubeziehen, aus der Schulklasse also eine wirkliche Arbeits- und Lebensgemeinschaft zu machen.

Bravheit und neurotische Hemmung

Von Margarethe Schmaus.

Mit viereinhalb Jahren kam Rudi in die Montessori-Abteilung eines städtischen Kindergartens. Seine überstarken Hemmungen und die innerhalb zweier Jahre erzielte Besserung soll im folgenden berichtet werden.

Rudi war sehr brav; das aber so sehr, daß gerade dieses für die Erzieherin angenehme Verhalten als nicht normal erkannt werden mußte. Die ersten drei Wochen, die er im Kindergarten verbrachte, rührte er nichts an, nahm an keinerlei Spiel oder Beschäftigung teil, jedoch die notwendigen „Pflichten" erfüllte er anstandslos, wie etwa das Essen. Bald fiel mir auf, daß er nie mehr als seine Portion aß, aber auch nie weniger — er aß auch nie mit besonderer Lust, sondern so, wie man eine gleichgültige Pflicht erfüllt.

Sein gewöhnlicher Platz war das Fensterbankerl, ein etwas isolierter Ort, den er nur verließ, wenn man ihn zum Essen aufforderte oder wenn alle das Zimmer verließen, um in den Spielsaal zu gehen. Dann kam er nach, setzte sich auch dort abseits und schaute den Spielen der anderen ohne Zeichen besonderer Teilnahme zu.

Er war freilich nicht ganz allein; Lotte, eine zeitweise recht lebhafte Vierjährige, saß oft bei ihm. Es verband ihn aber kein inniger Kontakt mit ihr; sie wohnten zwar im gleichen Haus, waren aber nur flüchtig bekannt, waren nie Spielgenossen. Er sprach mit ihr so wenig wie mit den anderen, mit Erwachsenen nur, wenn er gefragt wurde.

Er hatte eine merkwürdige Sprechstörung: seine Stimme klang stark gepreßt, die Worte kamen stoßweise heraus, er rang sich förmlich jedes Wort ab; oft flüsterte er nur. Seine Artikulation war tadellos, er sprach ein gutes Deutsch und später konnte ich feststellen, daß er auch über einen reichen Wortschatz verfügte. Der verkrampften Sprache ähnlich war seine Körperhaltung. Wandte er sich auf einen Anruf oder ein Geräusch hin um, so geschah es nicht bloß mit dem Kopf, sondern mit dem ganzen Oberkörper oder er machte vollends Kehrt, recht steif und schreckhaft wie jemand, der eine Gefahr aus dem Hinterhalt fürchtet. Die Armbewegungen waren ruckartig; seine Hände begannen heftig zu zittern, wenn er die Schale zum Mund führte oder etwas knöpfte. Beim Gehen hielt er sich so vorgebeugt, als trüge er eine schwere Last; sah man dazu seine stets kummervolle Miene, so hatte man vollends den Eindruck eines Schmerzgebeugten.

Seine Züge waren sehr hübsch; er war gut gepflegt, aber recht zart und unterernährt. (Sein Vater war ein kleiner Bundesbeamter.) Ich hatte bald eine Aussprache mit der Mutter, die über seine zarte Gesundheit klagte: er habe oft fiebrige Erkältungen und Verdauungsstörungen. Ein wenig stolz und zugleich unwillig erzählte sie mir, daß die Leute Rudi seiner mädchenhaften Züge wegen und wohl auch, weil er solange die abgelegten Kleider seiner Schwester tragen

mußte, häufig für ein Mädchen hielten. Auch seine schönen, melancholischen Augen würden immer besprochen.

Auf die Frage, warum Rudi den Kindergarten besuchen soll, sagte die Frau: „Damit er ein ordentlicher Bub wird. Es ist ja so scheu, will immer nur im Winkerl sitzen und ist zu garnichts zu haben." — Seine Spiele zuhause waren nicht mannigfaltig. Er spielte stundenlang mit kleinen Holztierchen Tierspital, wobei er halblaute Selbstgespräche führte und bei Störungen sehr erschrak und sehr unwillig wurde. Oder er saß mit der gleichen Ausdauer bei seinen vielen Bilderbüchern, deren Texte er alle auswendig konnte. Er hatte wohl eine Schwester; sie war aber um vier Jahre älter, war wie die Mutter berichtete, der Stolz des Vaters, war Vorzugsschülerin und auch sonst sehr brav. Die beiden Kinder spielten fast nie miteinander, es gab auch keinerlei Reibungen jedes hatte seine eigenen Interessen und störte nicht das andere.

Über den Vater erfuhr ich Folgendes: er sei sehr gebildet, doch zu ernst. Die Frau äußerte sich so: „Er ist sehr gut, aber sehr streng. Bei ihm gibt es nichts, da müssen alle folgen. Es fällt ihm nicht ein, zu strafen, aber wenn ihm etwas nicht recht ist, schaut er einen stundenlang nicht an; er sagt nur ein paar Worte, aber die sind schwer. Er hat eine Ironie, die wir alle fürchten. Er verträgt nicht, wenn einer dumm ist; man muß sich sehr zusammennehmen, um ihn zufriedenzustellen." —

Die Mutter schien eine einfache, mäßig intelligente Frau zu sein; sie war bestimmt sehr gutmütig und aufopfernd für ihre Familie, doch stellte sie dem Mann zuliebe an die Kinder zu große Anforderungen.

Soweit der erste Bericht über Rudis Heim; nun soll der über die nächsten Ereignisse im Kindergarten folgen:

In der vierten Woche ging er zum ersten Male aus seiner Reserve heraus, er nahm an einem sehr lebhaften Gartenspiel teil. Etwa 15 Kinder hatten sich an den Händen gefaßt und so eine Kette gebildet. So liefen sie mit Geschrei durch den Garten, Rudi mitten darunter. Sonst war er im Garten immer nur unweit der Haustür stehengeblieben. Ich betrachtete ihn nun mit Interesse, und stellte erstaunt fest, daß sein Gesicht einen merkwürdig zwiespältigen Ausdruck annahm. Wilde Freude und doch dabei Angst, wie einer, der verbotene Früchte nascht. Am nächsten Tag wurde er krank gemeldet, doch als er vier Tage später wieder kam, erzählte mir die Mutter, es habe ihm eigentlich nichts Rechtes gefehlt, nur der Appetit, und so matt sei er gewesen und Kopfweh habe er gehabt. so daß er zu Bette liegen mußte. Als er nun wieder hier war, suchte er nicht den gewohnten Fensterplatz auf, sondern schloß sich einem größeren Mäderl an, sah ihr mit großem Interesse bei den Spielen zu, (Rechenspiel) und arrangierte schließlich ein Friseurspiel, wobei er der Friseur war und sie sorgfältig kämmte. Ihr war es aber bald zu langweilig und sie verließ ihn. Danach zog er sich wieder auf sein Bankerl zurück und rührte sich drei weitere Tage nicht weg. Vier Tage nachher trat er plötzlich als Führer in einem Illusionsspiel einer kleineren Gruppe auf. Etwa acht bis zehn Kinder lagerten sich auf zwei Bodenmatten und spielten „Schule". Rudi war der Lehrer.

Er kommandierte barsch und herrisch: „Alle her zu mir! Werd's brav sein! Still sein! Wer nicht folgt, muß fort! Geh!" —

Der Inhalt des Spieles ist Befehlen und Gehorchen, Autorität und Unterwerfung, und Bestrafung des Widerstandes. Rudi schien den Anderen bald unangenehm zu werden. Ein Ruf wurde laut: „Der Rudi soll weggehen! Wir brauchen keinen Lehrer!" — Was ihn aber wenig anfocht. —

Am Nachmittag desselben Tages nahm er zum ersten Male selbständig Spielzeug; er baute auf dem Fußboden eine lange Reihe kleiner Häuschen, holte mich dazu und sagte mir, während er von dem einen und anderen Häuschen den oberen, deckenden Baustein abhob: „Das sind lauter kleine Klosette und da kann man hineinschauen!" — Verschmitzt lächelte er dazu.

Nach Weihnachten war er wieder so wie anfangs vollkommen passiv. Als ich ihn aufforderte, mitzutun, sagte er: „Nein. Ich kann nichts, ich weiß nichts, ich bin zu dumm." — Ich gab mich damit nicht zufrieden und redete ihm weiter zu. Darauf er: „Da kann man nichts machen, das hab ich von meiner Mutter." Ich fragte, wer das sage. „Der Vater sagt es — er schimpft jetzt eh immer mit der Mutter", setzte er zögernd hinzu.

Im Februar brachte er eines Tages ein Bilderbuch von zuhause mit. Es enthielt die Geschichte von einem Kasperl, dem es erst sehr gut ging und der das liebste Spielzeug eines braven Buben war, jedoch vom bösen neidischen Papagei überfallen wurde, der ihm Arm und Bein ausriß. Der Puppendoktor machte Kasperl wieder heil und die alte Herrlichkeit kehrte wieder, doch zu bald schwand sie endgiltig, weil Kasperl, alt und grau geworden, nicht mehr geliebt und daher an das Kind des Straßenkehrers verschenkt wurde. Dort ging es ihm nicht mehr sehr gut und schließlich fraß ihn ein großer böser Hund auf. Dies die Bilderbuchgeschichte. Sie erregte in der Kindergruppe ungeheures Aufsehen. Rudi saß mitten in der Schar der Sensationslüsternen, die ihn immer wieder baten „vorzulesen"; dazwischen erzählten sie einander schreckliche Geschichten von Unglücksfällen, bei denen Menschen oder Tiere verletzt wurden und es ging sehr blutrünstig dabei her. Doch ebenso wie das Mitleid mit den armen Leidenden kam eine grausame Lust in den Schilderungen der Verletzungen zum Ausdruck. Rudi schien am meisten davon hergenommen zu sein; während die anderen Kinder längst eine neue Beschäftigung aufgesucht hatten, und an das Vorhergegangene anscheinend nicht mehr dachten, saß er noch immer in seine Ecke gedrückt, mit starrem Gesicht und nach innen gekehrtem Blick. Diese Szenen wiederholten sich einige Tage, bis ich ihn bat, das Bilderbuch nicht mehr mitzubringen.

Nach dieser Zeit wurde er wieder etwas aktiver, aber nur, was Hausarbeit betraf. Er eignete sich täglich das Amt der Frühstückvorbereitung an; aber wenn er etwa ein Brett mit Geschirr trug, bangte ich jedesmal darum, so bebend vor Anstrengung hielt er es. Nicht, daß es ihm zu schwer gewesen wäre, er fürchtete nur selber zu sehr, daß er es nicht gut machen könnte; die große Angst vor dem Versagen zwang ihn zum Aufwand aller Kräfte; er zitterte vor Anspannung. Dabei machte er alles überaus korrekt und sauber.

Vom übrigen Beschäftigungsmaterial des Kindergartens hatte er aus eigenem Antrieb noch nichts angerührt. Nun war er doch schon fünf Monate hier und noch immer waren seine Spiel- und Arbeitshemmungen sehr arg. Noch immer war sein ganzes Wesen beherrscht von dem Gebot, „brav" zu sein. Doch bald trat die erste entscheidende Wendung ein.

Ich hatte bisher weniger direkt eingegriffen, sondern mich mehr beobachtend verhalten und nur die Härten der jeweiligen Situation zu mildern gesucht, soweit dies im Augenblick irgend möglich war — das waren also nur äußerliche Maßnahmen gewesen. Freilich habe ich auch später nie gewagt, die von mir als krank erkannten Erscheinungen direkt zu beeinflussen. Ich verließ mich vielmehr auf die allgemein günstige Wirkung des Kindergartenmilieus — wobei ich freilich einiges speziell für Rudi einrichtete und durch eine bestimmte Zeit stellte ich mein persönliches Verhalten zu Rudi als Ausnahmsfall ein. Was das Milieu des Kindergartens betrifft, war es sicher von Vorteil, daß Rudi sich in einer Montessori-Abteilung aufhalten konnte. Von großer Bedeutung war die Möglichkeit der freien Beschäftigungswahl, sowie die Ausschaltung von persönlicher Kritik und Korrektur; überhaupt das Zurücktreten der direkten Beeinflußung durch den Erwachsenen zugunsten der Erziehung durch Dinge: durch das didaktische Material ebenso wie durch die übrige Umwelt, Montessoris Grundsätzen möglichst angeglichen.

Bevor über die Wendung in Rudis Verhalten berichtet wird, sei das bisher gebrachte Material daraufhin angesehen, welche Aufschlüsse es über Rudis Eigentümlichkeiten gibt: Die anfängliche Passivität und die ablehnende Haltung gegenüber den Einrichtungen des Kindergartens entspricht seiner Angst vor diesem und vor mir, der „Fremden", die dort aus ihm einen „ordentlichen" Buben machen soll, wie es die Mutter sicher nicht nur mir sagte. Er setzt also voraus, daß ihm etwas geschieht und er hat Angst.

Als ihm nun nach Wochen nichts derartiges geschehen war, wagt er sich in den Kreis der anderen — ich erinnere an das wilde Gartenspiel. — Es stellt einen Ausfall in echte Bubenhaftigkeit dar, den er aber, noch nicht mutig genug, sofort bereuen muß und durch Flucht in Krankheit wieder ausgleicht. Als Krankes ist er ja wieder Mutters Kleines, das geliebt und gepflegt werden muß und das nichts tut als klein und hilflos sein und daher nicht aktiv ist, also auch nicht schlimm und wild ist, wie ein ordentlicher Bub.

Vorderhand war mir noch nicht klar, warum er kein ordentlicher Bub war; ich vermutete die Ursache aus folgendem:

Der Vater leidet darunter, daß seine Frau ihm nicht geistig ebenbürtig ist, und fordert darum zuviel von den Kindern, die ja auch die ihren sind und er will vielleicht solche Mängel möglichst früh beheben. Er ist zu streng, wendet Erziehungsmittel an, die bei täglichem Gebrauch wohl unerträglich sind: Ironie und Liebesentzug. Die Mutter, die ihren Mann sehr liebt, sucht sich ihm anzupassen und stellt darum an die Kinder ebenfalls zu große Anforderungen. Es gibt also zuviel Verbote und zu wenig Freiheit; diese Vermutung bestätigte sich, als ich die puritanische Lebensführung der Familie kennen lernte, die

nicht nur durch die schmalen Finanzen, sondern ebenso durch die allgemeine Weltanschauung bedingt war — es war ein triebgehemmtes Milieu.

In einer späteren Unterredung berichtete die Mutter, daß sie nie Schwierigkeiten mit dem Kinde habe. Zureden helfe immer. Sie brauche nur an den Tadel des Vaters erinnern, sogleich tue Rudi auch das, was ihm noch so sehr widerstrebe.

Nur in einem Punkt sei nichts zu erreichen. Gegen drei bestimmte Speisen habe er eine heftige Abneigung; Spinat, Linsen und Eier erbreche er immer. Aber man bestehe stets von Neuem darauf, daß er das esse — er müsse sich doch schließlich diesen Unsinn abgewöhnen.

Wir vermuten, daß diese unveränderliche Abneigung davon herrührt, daß der Anblick gewisser Speisen einen unbewußten Zusammenhang mit solchen Dingen herstellt, die das Kind bei der Erziehung zur Reinlichkeit verabscheuen lernen mußte. Wird es nun immer wieder doch zum Essen gezwungen, so kann man sich die Widersprüche in dem seelischen Ablauf wohl vorstellen.

Die Mutter, die zuerst nichts davon wissen wollte, daß ihr Bub jemals onaniert habe, erzählte mir in einer späteren Unterredung, daß er im dritten Lebensjahre sogar sehr gern „gespielt" habe. Man habe es ihm aber energisch und gründlich abgewöhnt. Sie gab keine näheren Auskünfte über die Art des Verbotes, — es wird, wie meist, mit Drohungen verbunden gewesen sein — ich vermute, man drohte ihm wie gewöhnlich mit dem Abschneiden. Auf diese Vermutung brachte mich seine Vorliebe für das Spitalspiel und die merkwürdige Anteilnahme am armen Kasperl, dem „Arm und Bein" ausgerissen wurden. Ähnlich spricht sein Interesse am Klosett — man denke an die vielen gebauten Klosette, in die man oben hineinschauen kann, — dafür, daß er sich auch über die Vorgänge darin Gedanken macht. Nicht nur die Wißbegier spricht daraus, es kann auch sein, daß er im Klosett onanierte oder es auch nur tun wollte und — des Verbotes eingedenk — sich dann schuldig fühlte und Angst bekam, es könnte es jemand gesehen haben, vielleicht der liebe Gott, der ja „von oben" auf ihn schaut.

Jenes Gruppenspiel, das sich übrigens oft wiederholte, wobei er Führer, Autorität, war, und das von Herrschaft und Unterwerfung und Bestrafung des Widerspenstigen handelte, zeigte, worunter er zuhause litt; hier tat er einmal, was sonst immer ihm getan wurde.

Es scheinen also zwei Gründe für seinen Mangel an Bubenhaftigkeit vorzuliegen: Erstens der allgemeine Druck auf seine natürliche Aktivität durch die zu großen Ansprüche seiner Eltern und zweitens das Onanieverbot, verstärkt durch Kastrationsangst, was ja die Aktivität von Grund aus unterbindet.

Der Rückfall in die alte Passivität nach Weihnachten erklärt sich durch seinen Bericht vom Schimpfen des Vaters mit der Mutter. Er mußte die Reibungen zwischen den Eltern miterleben; es waren ja alle zuhause während der Ferien und hatten mehr Gelegenheit, gegenseitig Fehler zu kritisieren. Wenn der Vater die Mutter tadelt, so muß der Bub den Bösen, der die geliebte Mutter kränkt, verabscheuen; weil er aber gerade auch jetzt die Überlegenheit des Vaters

mehr spürt, empfindet er die eigene Unzulänglichkeit umso bedrückender, verliert neuerdings Mut und Selbstvertrauen, „kann nichts", bekommt den Kindergarten neuerlich als Besserungsanstalt hingestellt, verfällt daher in das Verhalten wie anfangs.

Es folgt das erhöhte Interesse an der traurigen Kasperlgeschichte (das Buch hatte er ja schon länger besessen). Er identifiziert sich mit dem Kasperl, dem soviel Leid geschieht. In diese masochistische Einstellung drängt ihn wieder die Unterbindung der Aktivität durch Kritik, Überforderung und tatsächliches Versagen. Er muß an seiner Bubenhaftigkeit zweifeln; da er sie nicht normal beweisen kann, gerät er in die Rolle des heroischen Dulders, der aber doch in seinen selbstquälerischen Fantasien genug Lust gewinnt. Dies beweisen sein Gesichtsausdruck beim Hersagen der Kasperltragödie, seine Leidenschaft fürs Spitalspiel und seine allgemeine Haltung in allen Situationen: er ist nicht der, der tut, sondern der, dem getan wird.

Ich habe als Ursachen für Rudis Störungen die üblichen Fehler der Eltern in ihrer Stellungnahme zur Sexualentwicklung in den verschiedenen Phasen und zur Ödipussituation angenommen. Die eigentümliche Form der Hemmung erklärte sich durch die besonders überlegene Position des Vaters in dieser Familie und durch weltanschaulich gebundene Strenge und Enge ihrer Lebensart.

Ich war ziemlich ratlos bei der Frage, wie hier eine Korrektur der Erziehungsfehler zu machen sei — da kam mir ein Zufall zu Hilfe.

Eines Tages, im sechsten Monat seiner Kindergartenzeit, schloß Rudi sich der sechseinhalbjährigen Hilde an, die ihn zu einem Schabernack verleitete. Zuerst steckten sie die Köpfe zusammen, tuschelten miteinander, lachten viel und vergnügt, und schlichen sich schließlich an mich heran. Ich tat, als merkte ich nichts, und war zum Spaß recht erschrocken, als sie mich nun zupften und kitzelten und „schlimmes Fräulein" nannten. Ich ging auf das Spiel ein, ließ es mir gefallen, daß sie mich neckten, weil ich nicht wagte, den scheuen Rudi, der sich nun endlich von einer agressiven Seite zeigte, mit einem Verbot neuerlich zu lähmen und weil ich hoffte, daß vielleicht hier eine Änderung einsetzen werde. Im Augenblick schien diese Aussicht freilich sehr gering, aber es war doch ein richtiger Versuch. Daß ich mir seine Neckereien gefallen ließ, ermutigte ihn, zu versuchen, wielange ich es mir wohl gefallen ließe und dies steigerte den harmlosen Spaß zu einem allgemeinen Widerstand, der fast zur selben Stunde einsetzte und den ganzen Rudi von Tag zu Tag mehr veränderte.

Wenn ich oder die Kinder etwas von ihm wünschten und waren es auch nur die selbstverständlichsten Alltäglichkeiten, rief er prompt: „Nein!" — Freilich tat er es nach wenigen Augenblicken doch und zwar ohne jede Aufforderung, so etwas fiel auch niemandem ein, so sehr imponierte allen der neue Ton Rudis. (Er aber hatte sich wohl besonnen, daß hier nicht zuviel von ihm verlangt werde.) Er war jetzt immer sehr laut, redete viel und war bei allem dabei. Jedes Stück des Beschäftigungsmaterials ging durch seine Hände — freilich ohne daß er länger dabei verharrt wäre. Nun erwies sich aber, daß er in allem genau Bescheid wußte. Kein Kind war vor seiner Einmengung sicher, sie fiel jedoch

immer sehr angenehm und liebreich aus. Er erklärte, verbesserte und half, dann übermannte ihn gleich wieder eine solche Erregung, daß er zur Abwechslung solange quer durchs Zimmer raste, bis er erschöpft war und bei mir, mich stürmisch umarmend, landete.

Er war damals überhaupt von einer großen, etwas wilden Zärtlichkeit — er preßte mir die Hände und wollte oft garnicht von meiner Seite weichen; den Kindern fiel er um den Hals, ohne viel zu überlegen, wem es gerade galt. Er aß zu dieser Zeit sehr viel und erklärte Turnen zu seinem Lieblingsspiel — bisher hatte er auch nicht einen Schritt mitgetan. Zuerst tat er bloß im Kindergarten alles das, was ihm zuhause unmöglich oder direkt verboten war; später trat auch hierin eine Änderung ein.

Die eigentümliche Art des Widerstandes, der doch im jeweiligen Moment fast immer erlosch und einer reibungslosen Einordnung Platz machte, um bei nächster Gelegenheit in neuer Stärke aufzutreten, um abermals zu weichen, diese Art Widerstand schien mir, als sei sie garnicht auf die gegenwärtige Sache — auf Kindergarten und mich — gerichtet, sondern komme nur hier zum Ausdruck, weil dies nur hier erlaubt war. Der Widerstand, vermutete ich, gelte einer Sache, für die der Kindergarten und meine Person nur eine Verdeckung und teilweise eine direkte Fortsetzung waren — für das Elternhaus. Da bei uns aber kein solcher Druck wie dort auf ihn ausgeübt wurde, war hier eine Lockerung des Bravheitsgebotes möglich. Seine Zärtlichkeitsausbrüche galten mir ebenso wenig, wie seine Aggressionen.

Beide Eltern berichteten mir bald mit Befremden und Besorgnis, Rudi sei jetzt zuhause sehr schlimm, widerspenstig und wild. Ich bat sie eindringlich, ihm soviel wie möglich zu gestatten und geduldig zu warten, bis aus dem jetzt schlimmen Rudi jener mutige, „richtige“ Bub werde, den sie sich ja immer wünschen. Dieser Rat wurde anscheinend wenigstens teilweise und wenigstens vorübergehend befolgt — eine gründliche Veränderung des häuslichen Milieus ist ja nur selten möglich — aber vielleicht war in dem Wenigen, das da geschah, doch die ganze Besserung gelegen; — jedenfalls war alles, was weiter kam, Fortschritt.

Es trat jetzt eine sehr lange Unterbrechung des Kindergartenbesuches ein: zuerst erkrankte die ganze Familie an Grippe und dann — es war schon im Frühling — kam Landaufenthalt und im Sommer Übersiedlung in den Schrebergarten. Dies dürfte bei Rudi sehr gut gewirkt haben, denn als er im Herbst wiederkam, schien er nun doch ein anderer zu sein. Von seiner einstigen Angst und Traurigkeit, von jener Untätigkeit oder Verkrampftheit war nur wenig mehr vorhanden.

Er war jetzt ständig fröhlich und in seinen Bewegungen von einer anmutigen Leichtigkeit und Behendigkeit. Er beschäftigte sich aber nur mit Hausarbeit oder ziemlich wenig mit Zeichnen. Sehr bald jedoch fand er eine Arbeit, die er von da an viele Wochen täglich ausführte und die von großer Bedeutung für seine Entwicklung werden sollte.

Mit Lotte, jenem von zuhause aus bekannten Mäderl, besorgte er die Reinigung des Aquariums. Er begann diese Arbeit ganz aus eigenem Antrieb, bat mich freilich die ersten Tage, die Fische herauszunehmen, (es ist wichtig, zu wissen, daß dies mit den bloßen Händen geschah; ich hatte es den Kindern so gezeigt, weil es so am schmerzlosesten für die Fische und für die Kinder nicht schwer war, da das Glas klein war;) dann tat er es selber, zunächst mit angstschlotternden Händen unter heftigstem Ekel; bald aber war dieses Gefühl verschwunden und er machte es geschickt und fröhlich.

Zur selben Zeit stieg seine gute Laune zusehends und es geschah damals zum ersten Male, daß ihn das Montessori-Material richtig fesselte. Er nahm vollkommen selbständig und durchaus sachlich intesessiert ein Stück des Materials nach dem anderen her, blieb so lange dabei, bis er es in allen Möglichkeiten ausgekostet hatte, obwohl es ihm trotz seines bisher passiven Verhaltens vollkommen bekannt war. Sein Verhältnis zu den Kindern war jetzt sehr gut; sie umwarben ihn, er aber liebte alle gleichmäßig und nicht zu heftig. Seine Zärtlichkeitsausbrüche vom Frühling hatten ganz aufgehört. Mich schien er damals zu übersehen; er brauchte mich zu nichts, wandte sich aber auch nicht gegen mich.

Es ist nicht zu verkennen, daß die letzte Wendung zu befriedigender Aktivität nicht anders als durch Auflösung der Arbeitshemmungen zustande gekommen war — was aber löste diese Hemmungen?

Vermutlich trug die Beschäftigung mit den Fischen dazu bei. Es lag hier deutlich Überwindung von Ekel und Angst vor und wenn Rudi vor den harmlosen Fischlein so graute, und er sich zugleich vor ihnen fürchtete, galten diese Gefühle wieder nur einem Ding, an das sie erinnerten. Die Symbollehre zählt den Fisch zu den Penissymbolen und wenn man dazu noch beachtet, daß im Verdrängungsvorgang ein Gefühl in sein Gegegenteil verkehrt werden kann, also ursprüngliches Behagen in Ekel, so deutet dies alles auf den Onaniekonflikt.

Die reale Erfahrung, der sachliche Umgang mit dem gefürchteten, verabscheuten Ding, dem Fisch, lehrte Rudi seine Harmlosigkeit, Natürlichkeit, kennen, wodurch die dahinterliegende Angst vielleicht in befreiender Art berührt wurde. Es fand also eine indirekte Lösung der ursprünglichen Hemmung statt.

Was ich dazu tun konnte, war freilich nur, daß ich Rudi immer wieder ermöglichte, diese Arbeit zu machen, denn andere Kinder wollten es ja auch tun; dies verhinderte ich durch allerlei List so oft als möglich.

Aus dieser Zeit stammt auch eine Kritik an den Mädchen.

Gerti, die erst kurze Zeit im Kindergarten war, sich noch nicht zurechtgefunden hatte und ihren Protest in verschiedenster Weise kundgab, erregte sein höchstes Mißfallen. Als sie nun eines Tages die Bilderbücher arg beschädigte, meinte Rudi: „So ein schlimmes Mädel! Die ist ja verrückt, die gehört nach Steinhof!" Daran fand ich weiter nichts, aber daß er nach einer Weile hinzufügte: „Überhaupt sind alle Mädeln verrückt, alle gehören nach Steinhof!" das sah ganz nach einem — freilich wohl nur gefühlsmäßigem — Verständnis

für Gertis verschobenen Affekt aus; Gerti konnte ihre Wut gegen den Kindergarten ebensowenig an der richtigen Stelle auslassen, wie er früher seine Angst; als er noch so wie ein Mädel war, machte er es ähnlich, jetzt hatte er diese Stufe schon hinter sich. Das zeigte die Ausdehnung seiner Kritik auf alle Mädchen, also auf die Mädchenhaftigkeit überhaupt im Gegensatz zur Bubenhaftigkeit, die er nun endlich erlangt hatte und die ihm eine geradere Auslösung seiner Affekte ermöglichte.

Der nächste Schritt war die Wahl einer Freundin, eigentlich ein Wechsel, denn Lottte, von der schon die Rede war, hatte ja bisher die Stelle einer Freundin eingenommen. Wohl kamen und gingen sie zusammen, da sie im gleichen Hause wohnten; aber das Verhältnis, das von zu Hause her das Maß einer flüchtigen Bekanntschaft nicht überstiegen hatte, wurde auch im Kindergarten nicht inniger, soweit es Rudi betraf. Lotte freilich hatte ihn sehr lieb, aber das zeigte sich erst, als ein anderes Kind sich zwischen sie und Rudi stellte. Es war die sehr fröhliche, stets etwas aufgeregte Luzie, fünfeinhalbjährig, die auch schon lange im Kindergarten war, aber bisher nur für Friedl Aug und Ohr gehabt hatte, der jetzt schon in der Schule war. Bei unseren Kindern hatte er immer für einen Führer gegolten, und Luzie, die ihm besonders ergeben gewesen war, saß jetzt einsam herum.

Rudi hatte Friedl auch immer sichtlich bewundert, sich ihm aber nie zu nähern gewagt.

Als nun jetzt Lotte eine Zeitlang krank war, fanden Rudi und Luzie sich zusammen und als Lotte wiederkam, war die neue Freundschaft schon so stark geworden, daß für einen Dritten kein Raum mehr blieb.

Lotte war sehr unglücklich, doch für Rudi gab es jetzt nur mehr Luzie, die er heftig liebte und von der er unzertrennlich war. Lotte schien für ihn etwas längst Überholtes, ja beinahe Verachtenswertes zu sein — und das war sie ja auch als die von zu Hause mitgebrachte Freundin, die bis zu einer gewissen Grenze von der elterlichen Autorität genehmigt und empfohlen war; jetzt aber brauchte er das nicht mehr, ja, er mußte sich sogar darüber hinwegsetzen, nun war er schon imstande, sich selber auszusuchen, wen er lieben wollte — ein neuer Beweis für seine gelöste Aktionsfähigkeit.

Die Selbstbestimmung in seinen persönlichen Beziehungen sollte sich aber noch weiter ausdehnen.

An unserem Kindergarten war eine Werkstatt eingerichtet worden und damit war auch eine neue Kindergärtnerin gekommen. Dieser wandte nun Rudi seine Liebe zu, in dem Maße, als er sie von mir abzog. Er war dabei von einem Freimut, wie er etwa oft fragte: „Wer ist heute nachmittag bei uns?" Konnte ich darauf antworten: „Das Fräulein Kampl!", so rief er: „Ah, fein!", hieß es aber: „Ich!", so machte er enttäuscht: „Oh je!" Daß er so freimütig war, freute mich, denn nun hatte ich es sicher, daß er vor mir keine Angst hatte.

Wieder zeigte es sich, daß eine anfangs harmlose Erscheinung später zu größerer Bedeutung wuchs. Bald wollte er nur mehr jene Tage in den Kindergarten kommen, an denen die Gruppe in die Werkstatt ging und er beklagte

sich, jetzt aber nicht mehr bei mir, sondern bei den Eltern, daß das nicht jeden Tag so sei. In unserem Zimmer interessierte ihn jetzt wenig und er war plötzlich bestrebt, gegen unsere Hausordnung aufzutreten. Es war abermals ein Widerstand da, aber deutlich gegen mich gerichtet. Er äußerte sich nicht sehr gefährlich, nur etwa darin, daß er bei allen kollektiven Beschäftigungen, also dort wo ich doch leitend auftreten mußte, sich davon ausschloß und gegen mich Stimmung machte. Rief ich also alle zum Spielsaal, so sagte er: „Ich will aber dableiben. Und die Luzie soll auch dableiben, wir schauen uns lieber Bilder an." Oder er nahm ein Spielzeug oder Material, wenn ich eine Kollektivstunde gab und nahm keine Rücksicht auf Ruhe, obgleich er wußte, daß ich dies wünschen mußte. Oder er rief, wenn ich etwas begann: „Oh, fad, das weiß ich eh schon!" und forderte die Anderen auf: „Kommts, spiel'n mir was anders!" Es geschah dann tatsächlich, daß einige unsere Runde verließen und abseits etwas anderes taten, meist wählten sie ein Zählspiel, bei dem Mehrere beschäftigt waren und das damals sehr beliebt war.

Ich hatte gerade dieses Mal Mühe, meine Ruhe zu bewahren, obwohl die jetzige Situation kaum dazu Anlaß gab, im Gegensatz zu der im Vorjahr, als Rudi sich zum ersten Mal, aber viel stürmischer auflehnte. Nachdem ich mich einige Male passiv, beobachtend, verhalten hatte (was beträchtliche Unordnung in der Gruppe bewirkte), gelang es mir schließlich, die kleine Gegenströmung, die da Rudi erzeugte, so zu nehmen, als ob sie vollkommen in Ordnung und zu Recht bestände — ich nahm sie ernst, ließ ihr Raum und verlangte nur, daß die gesamte Ordnung in der Gruppe nicht gestört werde. Wenn also Rudi sich eine kleine Schar warb und mit dieser gewöhnlich jenes Zählspiel arrangierte, während ich den übrigen Kindern eine Kollektivlektion gab, protegierte ich ihn und seine Gruppe sogar noch, indem ich ihm irgendwie zur besseren Durchführung seiner Absicht verhalf, etwa einen guten Platz freimachte oder sonst mit einem förderndem Handgriff oder einem freundlichen Wort meine gute Gesinnung zeigte.

Ich nahm also die Feindseligkeit von voneherein nicht als solche auf, sondern ließ ihn auch unter Aufrechterhaltung meiner Freundschaft erreichen, was er jetzt wollte: sich über die Autorität, die meine Person darstellte, hinwegsetzen, wobei ich vielleicht nicht mehr ganz als Ersatz für die erste Gewalt, die Eltern, galt, sondern schon mehr als deren Fortsetzung.

Nachdem sich die gleiche Szene schier zwanghaft durch fast drei Wochen beinahe täglich wiederholt hatte, erst Revolte und dann friedliches Übereinkonmmen, wurde sie ohne äußere Veranlassung erst in ihrer Form milder und schließlich ereignete sie sich nur mehr selten.

Um diese Zeit wurde ich krank und blieb einige Tage dem Kindergarten fern. Währenddessen mußten die Kinder gruppenweise in anderen Abteilungen bleiben; dieser Vorgang des „Aufteilens" ist für die Kinder immer härter, als wir zugeben können. Wir freuten uns also recht, als wir wieder alle beisammen in unserem Zimmer waren und in dieser guten Stimmung wuchs mir Rudi wieder zu. Die neue Bindung war aber überaus angenehm und frei von Span-

nungen. Er liebte mich ähnlich, wie seine Freundin Luzie; auch Lotte behandelte er jetzt liebenswürdiger so wie alle anderen Kinder. Er erwies mir eine Art Kameradschaft; er suchte mir in verschiedenen Dingen zu helfen, und war dabei von einer erstaunlichen Geschicklichkeit. Ohne daß ich es je verlangte oder auch nur förderte, überwachte er ständig die äußere Ordnung, sah darauf, daß die Garderoben versperrt waren und die Schlüssel an ihren Platz kamen, ordnete die Turnschuhsäcke, spitzte Bleistifte, wischte auf und räumte Umherliegendes weg; all dies waren freilich Handlungen, die er an mir hatte beobachten können und so schien es, als hätte er sich nun in dieser Hinsicht mit mir identifiziert.

Auffallend paßte zu seinem Ordnungsstreben, daß er, wenn er sich jetzt mit Montessori-Material beschäftigte, eine bestimmte Qualität bevorzugte: das Rechenmaterial. Messen und Vergleichen, Zählen und die beiden ersten Rechnungsarten interessierten ihn sehr stark.

Über die Verhältnisse zu Hause berichtete die Mutter, daß er jetzt sehr verändert sei. Er sei viel aufgeweckter; der Vater finde, Rudi sei im letzten Jahre um vieles gescheiter geworden, nur leider auch keck und — was ihn am meisten wundere — kritisch. Der Rudi halte nur selten mit seiner Meinung zurück, und wenn man nachdenke, so habe der Bub oft gar nicht so unrecht. Er sei so selbständig. Aus- und Anziehen, essen, Spielsachen verwalten, alles wolle er allein tun und wenn sie da eingreife, weil sie nicht untätig zuschauen könne (aus Nervosität, wie sie sagte), gäbe es Tränen und Zornausbrüche.

Von da an bis zum Schuleintritt änderte sich nichts mehr; damit entzog sich Rudi meiner Beobachtung.

Während der zwei Jahre Kindergartenzeit hatte sich sein Zustand günstig verändert — nach seinem Verhalten im Kindergarten und nach den elterlichen Berichten schien es wenigstens so.

Es fragt sich nun, wie weit die Besserung von den günstigen Verhältnissen im Kindergarten abhängig war, wo Dinge und Menschen ihm wenig Anlaß zu Reibungen gaben, hingegen ihm in seinen Bedrängnissen möglichst viel halfen; das häusliche Milieu aber, Quelle seiner Nöte, wurde doch kaum, wahrscheinlich nur vorübergehend gebessert.

Es fragt sich also, ob Rudi, diesem überlassen und der Schule, die vielleicht neue Schwierigkeiten bringt, wieder in Hemmungen und Hilflosigkeit verfallen wird oder ob die Art, Konflikte zu lösen, wie es der Kindergarten an ihm versuchte, doch Spuren in seiner Seele zurückließ, die ihn für später festigen und tüchtiger machen konnten?[1]

Es ist dies eigentlich die Frage nach dem Wert der Erziehungsarbeit im Kindergarten.

1) Diese Frage wurde im Psychoanalytischen Seminar der Wiener städt. Kindergärtnerinnen, wo dieses Referat gehalten wurde, dahin beantwortet, daß jede Lösung von Konflikten nicht nur für den Augenblick nützlich sei, daß aber weiterhin solche Umstände dann besonders schädlich sind, welche gleicher Art sind wie jene, die Rudi zuerst geschädigt hatten: z. B. wenn der Lehrer wie früher der Vater einen zu starken Autoritätsdruck ausübt.

Sehnsucht und Selbstbefriedigung

Von Hilde Fischer

Die kleine Hedi kam als Dreieinhalbjährige in unser Kinderhaus. Sie stammt aus wohlhabendem Milieu, der Vater ist ein höherer Beamter und die Mutter versorgt mit einem Mädchen den Haushalt. Hedi ist das einzige Kind, wird von den Eltern sehr geliebt und behütet. Körperlich ist sie sehr gut entwickelt und kräftig, Kinderkrankheiten hat sie noch nicht mitgemacht. Hedi war noch nie in einem Heim oder Kindergarten untergebracht, sie war immer zu Hause und hatte ein Kindermädchen. Die Sommermonate verbrachte die Mutter mit ihr auf dem Lande. Als Hedi zu uns kam, fiel ihr die Trennung vom häuslichen Milieu sehr schwer, sie gewöhnte sich nur langsam in die Kindergemeinschaft ein, weinte viel und nichts konnte ihr Interesse erwecken. Nachdem sie einen Monat bei uns war, fuhr sie mit der Mutter aufs Land und blieb einige Wochen weg. Nach der Rückkehr traten die gleichen Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung auf, doch wurden diese von dem Kinde bedeutend leichter und rascher überwunden. Auffällig war ihre große Ungeschicklichkeit und die Abneigung gegen jede selbständige Arbeit. Sollte Hedi sich die Schuhe aufmachen, verknüpfte sie die Schuhbänder so, daß selbst ein Erwachsener die Knoten schwer lösen konnte. Nichts wollte die Kleine beim An- und Auskleiden allein machen, während es die anderen Kinder doch so begrüßen, daß man im „Kinderhaus“ alles „allein“ machen darf und daß die Größeren den Kleineren helfen dürfen. Hedi wollte aber nur von Erwachsenen angezogen werden. Wenn dies nicht sofort geschah, weinte und schrie sie ganz arg, wie ein kleines, zorniges Kind. Nach einigen Wochen begann Hedi sehr auffällig zu onanieren. Morgens, wenn sie in die Garderobe kam, setzte sie sich noch im Mantel auf ein Stockerl und preßte ununterbrochen die Schenkel zusammen. Zu dieser Zeit verlangte sie keine Hilfe, es war ihr ganz gleich, wie lange man sie im Mantel sitzen ließ. War sie dann im Spielsaal, konnte man sie mit Arbeiten, die mit viel Bewegung verbunden waren, leicht ablenken. Zum Beispiel: Blumen begießen, auskehren, abstauben oder „Kellner sein“. (D. h. sie deckte mit noch zwei oder drei so kleinen Kindern die Tische mit Tischtüchern, stellte Teller und Tassen darauf und auf jeden Tisch eine kleine Blumenvase als Tischschmuck. Nun mußte das Essen aus der Küche mit einem Wagen geholt und den Kindern serviert werden. Diese Arbeit muß für eine Gruppe von etwa dreißig Kindern gemacht werden und ist nicht unbedeutend.)

In diesen Tagen erzählte mir Hedi spontan, daß ihr Kindermädchen für immer wegfahren und nie mehr zurückkommen werde. Eines Morgens kam sie dann sehr aufgeregt in den Kindergarten und erzählte, daß sie am nächsten Tag nicht komme, da sie die Franzi (das Kindermädchen) zur Bahn begleiten würde. In der darauf folgenden Woche onanierte sie ununterbrochen und ließ sich durch nichts ablenken. Wenn Kinder zu ihr kamen und ihr zusahen, oder wenn Erwachsene sie beobachteten, störte sie dies gar nicht. Das Onanieren nahm der-

art heftige Formen an, daß jedem Erwachsenem, der den Spielsaal betrat, unter allen Kindern Hedi durchaus zuerst auffiel. Es schien fast unmöglich, dieses Kind in einer Kindergemeinschaft überhaupt zu belassen.

Ich versuchte nun, mich besonders viel mit ihr zu beschäftigen. Die Mutter, die ich in meine Sprechstunde eingeladen hatte, um von ihr Aufklärungen über das Verhalten des Kindes zu Hause zu erlangen, beklagte sich über das so „schlechte" Benehmen des Kindes. Auf meine Frage, worin dies „schlechte" Benehmen bestünde, erzählte die Mutter, daß die Kleine seit längerer Zeit viel onaniere, worüber sie sehr ungehalten war. Sie zankte viel mit dem Kind und drohte mit dem Krampus[1]. Sie fürchtete auch, daß man deshalb das Kind aus der Schule ausschließen würde, um die anderen Kinder vor der Nachahmung dieser Unart zu bewahren. Ist Hedi bei Verwandten oder Bekannten eingeladen, onaniert sie auch dort vollkommen hemmungslos. Abends vor dem Einschlafen sitzt die Mutter an Hedis Bett und hält ihr die Hände, bis sie schläft. Obwohl Hedis Onanie zu diesem Zeitpunkt weitaus die Grenzen des Normalen überschritten hatte, machte ich doch den Versuch, mit der Mutter wegen all dieser Verbote und Einschränkungen zu sprechen und sie von dem ganz ablehnenden Verhalten gegenüber der Onanie ihrer kleinen Tochter abzubringen. Doch erwiesen sich alle meine Bemühungen in dieser Richtung als erfolglos.

Auffallend war auch zu dieser Zeit Hedis Verhalten, als die Mutter einmal im Kindergarten zusah.[1] Sie mußte nach kurzer Zeit wieder weggehen, da die Kleine so sehr weinte. Erst als die Mutter fortgegangen war, beruhigte sie sich und war wieder ganz vergnügt.

Ich nahm mir nun Hedi öfter während der Beschäftigungszeit ein wenig zur Seite, oder an einen alleinstehenden Tisch, um mit ihr ungestört zu sprechen. Da ich von der Mutter erfahren hatte, daß das Kindermädchen sehr innige Beziehungen zu dem Kinde gehabt hatte, versuchte ich von Hedi Näheres hierüber zu erfahren, doch gab sie mir zuerst keine Auskunft. Sie suchte danach jede Gelegenheit, um ungestört onanieren zu können. Wir haben im Kinderhaus eine kleine Küchennische für die Kinder, die nur durch einige Stufen vom Saale getrennt ist. Dorthin begab sich Hedi, wenn ich im Saal mit den übrigen Kindern kollektiv beschäftigt war. Sie legte sich dort in eine Ecke, wo sie nicht gesehen werden konnte und onanierte so lange, bis es mir möglich war, sie zu holen. An solchen Tagen, wo sie vormittags so heftig onanierte, schlief sie nach Tisch sofort ein. Wenn sie dies nicht tat, schlief sie dann auch nach Tisch nicht. Ihre Mutter, die mich wieder besuchte, war sehr unglücklich über Hedis Verhalten und betonte fortwährend, andere Kinder machten so etwas gewiß nicht. Auch sie selbst könne sich nicht erinnern, daß es in ihrer Familie (sie hatte mehrere Geschwister) vorgekommen wäre. Bald darauf erzählte sie aber selbst, ihre Schwester hätte als kleines drei- oder vierjähriges Kind auch onaniert, worüber ihre Mutter gleichfalls sehr böse war. Dann sagte sie mir auch,

---

1) Teufel.

2) Es ist den Eltern unserer Kinder gestattet, an Vormittagen von einer an den Spielsaal angrenzenden Nische aus, die Kinder bei ihren Arbeiten zu beobachten.

daß sie in der Nacht öfter Hedi zu sich ins Bett nehme, und dabei die Beobachtung machen könne, wie die Kleine onaniere und dabei stöhne. Auf meine Frage, weshalb sie die Kleine zu sich ins Bett nehme, antwortete sie mir, daß es seit Franzis Abreise öfters vorkomme, daß Hedi in der Nacht sehr zu weinen beginne.

Im Laufe der Zeit wurde Hedi bei unseren Unterredungen gesprächiger. Ich erfuhr einiges, was mir über das Verhalten des Kindes sehr viel Aufschluß brachte. Hedi erzählte mir, wie brav sie bei Franzi war, ihr immer gefolgt habe, damit diese nicht böse sei. Morgens vor dem Aufstehen durfte sie öfters ein wenig zu Franzi ins Bett.

Schon nach kurzer Zeit hatte sich das Kind an unsere täglichen Gespräche so gewöhnt, daß es von selbst zu mir kam und unaufgefordert erzählte. So erzählte sie mir eines Tages, sie habe eine neue Badewanne bekommen, die nur ihr allein gehöre. Auf meine Frage, worin sie früher gebadet habe, sagte sie: „Immer wenn der Vati gebadet hat, bin ich zu ihm ins Wasser gegangen, und dann haben wir ‚Afferl' gespielt." Ich wollte dieses Spiel näher erklärt haben, doch lehnte sie dies entschieden ab. Die Mutter oder die Grete (das neue Mädchen) haben sie erst dann gewaschen, wenn der Vater fertig war. Die Mutter erzählte, daß sie und ihr Mann getrennte Schlafräume haben, wogegen das Kind behauptete, die Mutter habe ein sehr großes Bett für sich und den Vater, und wenn sie in der Nacht zu weinen beginne, so mache sie es deshalb, um auch in das große Bett zu dürfen. Da Mutter und Kind über die Schlafräume verschiedene Angaben machen, fragte ich Hedi öfter danach, doch sprach sie immer nur von dem großen Bett.

Nach Weihnachten erzählte mir Hedi von ihrem neuen Hutschpferd und vielen neuen Bällen. Eine Puppe wollte ihr der Weihnachtsmann auch bringen, doch die wollte sie nicht. Ich legte ihr nahe, daß ich sie gerne in ihrer Wohnung besuchen möchte, sie schien sich darüber zu freuen, erzählte es auch den anderen Kindern. Am nächsten Tag kam sie jedoch in den Kindergarten und sagte sie habe vergessen, mit der Mutter darüber zu sprechen Nach einigen Tagen fragte ich sie wieder nach der Wanne und den Bällen, da meinte sie, die Wanne wäre noch ganz, aber nicht mehr neu und die Bälle seien nicht mehr schön. Daraus ging deutlich hervor, daß sie meinen Besuch ablehnte. Die Begründung für ihren ablehnenden Standpunkt konnte nur der sein, daß sie befürchtete, ich würde von ihrem Verhalten in der Schule der Mutter erzählen. Überhaupt scheint bei dem Kinde deutlich das Bestreben vorhanden zu sein, eine sehr scharfe Trennung zwischen Kinderhaus und Elternhaus zu machen. Das geht auch deutlich aus dem vorhin geschilderten Benehmen des Kindes, als die Mutter das Kinderhaus besuchte, hervor. Das wichtigste Gespräch zwischen Hedi und mir will ich wörtlich wiedergeben. Hedi: „Weißt du, ich hab gern, wenn die Grete Ausgang hat. Gestern hat die Grete Ausgang gehabt und da bin ich zu Mutti ins Bett und der Vati war auch dort." Ganz unvermittelt sagte sie dann: „Aber das mach ich nicht mehr zu Hause." Ich fragte: „Was?" „Das mit den Beinen zusammenpressen." Ich: „Warum, hast du's nicht mehr

gern?“ „Ja, aber die Mutti ist böse wenn ich das mache.“ Nach einer Paues fragt sie plötzlich: „Warum bist du nicht böse?“ Ich sagte ihr, es wäre ja nichts so Schlimmes, nur geht das andere Kinder und Leute nichts an, darum soll es niemand sehen. Da sagte Hedi spontan: „Meinst du, ich soll zugedeckt sein?„

Zu dieser Zeit machte ich Beobachtungen beim Nachmittagsschlaf der Kinder, um festzustellen, wieviel Kinder vor dem Einschlafen onanieren und welche Kinder rasch oder schwer einschlafen. Bei dieser Gelegenheit sah ich, daß Hedi nicht zugedeckt war. Am selben Tag, an dem wir dieses Gespräch hatten, war ich wieder im Schlafraum, diesmal war sie zugedeckt und als ihr einmal die Decke herunterfiel, hob sie diese sofort wieder auf und deckte sich zu.

Hedis Onanie hat zu jener Zeit eingesetzt, als sie erfuhr, daß das Mädchen Franzi wegfährt und sie ein neues Mädchen bekommt. Den Höhepunkt erreichte sie in der ersten Woche nach der Abreise des Mädchens. Offenbar war die Kleine durch den Verlust der geliebten Pflegeperson so erschüttert und vereinsamt, daß ihr die übermäßige Onanie Trost, Vergessen und Ersatzbefriedigung für die gewohnten Zärtlichkeiten bringen sollte. Gerade um diese Zeit begann ich, mich mehr mit Hedi zu beschäftigen und kleine Gespräche mit ihr zu haben. Zweck und Absicht dieser Gespräche waren, der Kleinen die Möglichkeit einer neuen Beziehung zu bieten und zugleich auf Grund dieser neuen Beziehung eine Änderung ihres Verhaltens im Kindergarten herbeizuführen.

Hedi onaniert jetzt nur mehr selten und zwar nur mehr vor dem Einschlafen. Ihr Benehmen ist viel ruhiger und ausgeglichen. Bald darauf hatte ich mit Hedi wieder ein längeres Gespräch, in dem sie mir sagte: „Ich mache das mit den Beinen noch immer, aber nur am Abend, wenn ich im Bett bin und die Mutti ist nicht mehr böse, weil sie es nicht mehr sieht.“ Die Mutter erzählte mir auch, daß sie nun mit dem Kind sehr zufrieden sei. Hedi ist ein folgsames und braves Kind geworden. Gleich nach dem Nachtmahl sagt Hedi, sie hat „große Müde“ und schickt die Mutter aus dem Zimmer, weil sie schon groß ist und allein einschlafen kann. Die Mutter ist überzeugt, daß das Kind nicht mehr onaniert. (Anderen Leuten gegenüber lobt sie unseren Kindergarten ganz besonders, ihr Kind hat sich dort so zu seinem Vorteil verändert).

Als Hedi etwas ruhiger wurde, fand sie einen Freund, einen um ein halbes Jahr älteren Jungen. Paul und Hedi lieben sich sehr innig, arbeiten viel zusammen, besonders Hausarbeit, und zwischendurch küssen sie einander manchmal sogar. Einige Wochen nachdem sich Paul und Hedi angefreundet hatten, bekommt Paul Fieber und muß nach Hause gebracht werden. Am nächsten Tag beginnt Hedi sehr zu weinen, sie hat plötzlich „große Müde“ und will nach Hause in ihr Bett. Durch eine Arbeit, die ihr volles Interesse erweckt, (Vollgießen der Wasserröhren an der Heizung) läßt sie sich beruhigen. Am zweiten Tag telephoniert sie Paul, wie es ihm gehe und ob er bald wieder in den Kindergarten komme. Als Paul wiederkommt, begrüßen sich die beiden sehr innig, nur erlaubt Hedi an diesem Tage nicht, daß Paul auch nur ein Wort mit anderen Kindern spricht.

Seit Hedi mit Paul befreundet ist, ist ihre Beziehung zu mir etwas gelockert, aber noch immer sehr gut. Auffallend benimmt sie sich, wenn ein Kind mir Zärtlichkeiten sagt und sie es hört. Sie kommt dazu, schiebt das betreffende Kind weg und sagt ununterbrochen: „Aber ich hab dich auch lieb, ich hab dich aber auch sehr lieb." Oft bringt sie mir Blumen, oder eine kleine Vase mit Blumen und sagt dazu: „Die bring ich dir und nicht dem Paul."

Da Paul dasselbe Kind ist, den Hedis frühere heftige Onanie so besonders interessierte, wäre es wohl denkbar, daß sich jetzt beide auch mit solchen Dingen beschäftigen, doch konnte nichts derartiges beobachtet werden. Hedi ist in dieser Freundschaft führend, obwohl Paul älter ist. Solange er mit Hedi nicht befreundet war, wählte er selbständig seine Arbeit, war viel allein und nahm selten die Hilfe des Erwachsenen in Anspruch. Jetzt wählt Hedi die gemeinsamen Arbeiten aus und er ist mit allem einverstanden.

Hedis Wesen hat sich ganz verändert. Sie onaniert in der Schule überhaupt nicht mehr. Aus dem ungeschicktem, unselbständigem Kinde, wurde ein vernünftiges, leicht lenkbares Kind, welches sich gut in die Kindergemeinschaft einfügt. Beim Ankleiden ist sie jetzt sehr geschickt, nimmt die Hilfe von Erwachsenen fast nicht mehr in Anspruch, lehnt jedoch kleine Handreichungen von größeren Kindern nicht mehr ab.

Über die phallische Phase und ihre Störungen beim Mädchen

Nach einem am Wiener psychoanalytischen Lehrinstitut im Sommersemester 1932 gehaltenen Kursvortrag

Von Grete Bibring-Lehner

Lange Zeit hindurch galt für die psychoanalytische Forschung der Abschnitt zwischen dem Beginn der phallischen Phase und dem Ausgang der Ödipussituation beim kleinen Mädchen als nicht ganz verständlich. Man behalf sich, soweit es ging, mit Analogieschlüssen aus der Entwicklung des Knaben, doch zeigte es sich, daß diese Methode eher die vorhandenen Probleme verdeckte, als sie zu beleuchten. Erst die Ergebnisse der Forschung ungefähr des letzten Jahrzehnts brachten eine Reihe von entscheidenden Erkenntnissen, die zum eigentlich nicht überraschenden Schluß führten, daß die Entwicklung des Mädchens von der des Knaben an einigen Punkten wesentlich abweicht. Heute verfügen wir schon über so mannigfache Einsichten in diesen dunklen Abschnitt der weiblichen Geschichte, daß es nützlich erscheinen mag, eine zusammenfassende Darstellung der aufgeworfenen Probleme zu versuchen. Dieser Absicht soll der vorliegende Aufsatz dienen, wobei jedoch betont werden muß, daß die notwendige Vereinfachung in der Darstellung des komplizierten Materials eine mehr oder weniger starke Vernachlässigung gewisser an sich interessanter und wichtiger Auffassungen gerechtfertigt erscheinen läßt.

Wir wissen, daß die kindliche Sexualorganisation zuerst eine orale Stufe durchläuft, in der der Mund das lustspendende Organ ist, das an allen libidinösen Beziehungen zur Außenwelt mit seiner Erregung beteiligt ist. Als nächste deutlich differenzierte Sexualstufe kennen wir die anal-sadistische. In ihr ist der Darm und sein Endausgang das Zentrum der Sexualerregung, das anale Produkt — die Exkremente — spielt eine besonders gewertete Rolle in der Liebesbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umgebung, es wird als Geschenk an die geliebte Person geschätzt, es wird trotzig zurückgehalten oder hergegeben, je nachdem, ob das Kind die Lust der Darmreizung höher schätzt oder die Liebe seiner erziehenden Umwelt, die vom Kind das Opfer der Reinlichkeit verlangt und es dafür ihrerseits belobt und liebt. Die nächste, dritte Stufe, auf der abermals eine Zusammenfassung der vielfachen libidinösen Strebungen des Kindes unter der Führung eines bestimmten Organes erfolgt, ist die sogenannte phallische.

Schon die Tatsache, daß diese einzelnen Phasen in der Sexualentwicklung fortschreitend erreicht werden, zeigt eine Aufgabe, die nicht in jedem Falle vom Kind restlos gelöst werden kann. Fixierende Momente, wie allzu starke Befriedigung oder schwerste Versagungen in den verschiedenen Etappen bremsen den normalen Zug der Weiterentwicklung, ebenso die Unfähigkeit, einmal genossene Lust bedingungslos aufzugeben. Anderseits wieder verhelfen die ständigen täglichen Verzichte, etwa bei der analen Betätigung, das ständige Verlieren und Hergebenmüssen der Exkremente, zu einer Entwertung dieser gewohnten Lustform. Weiters handelt es sich doch schon um Wesen, die lieben und geliebt werden wollen: deshalb fügen sie sich schließlich den erzieherischen Ansprüchen ihrer Umgebung und akzeptieren deren Ekelreaktion gegenüber dem, was lustvoll war. So erreicht das Kind also, nachdem es schon ein entscheidendes Stück seiner Entwicklung durchgemacht hat, unter gewissen schwierigen Umständen die phallische Stufe als die letzte, die beim Knaben und Mädchen gleich einsetzt. Alle aktiv gerichteten sexuellen Strebungen aus der anal-sadistischen Phase werden mitgenommen und drängen als aktiv gerichtete sexuelle Strebungen gegen das Liebesobjekt dieser frühen Kindheit, gegen die Mutter. Dem Sexualorgan dieser Periode, das ist der Penis beim Knaben und die Klitoris beim Mädchen kommt noch die gleiche innere Bedeutung zu, beide werden als Phallus zur Eroberung der Mutter gewertet. Es besteht in der Auffassung des Kindes kein wesentlicher Unterschied zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechtsteil.

Was beim Knaben normalerweise weiter geschieht, wissen wir ziemlich gesichert. Parallel zu seinen sexuellen Ansprüchen der Mutter gegenüber, entwickelt sich seine Rivalitätseinstellung zum Vater und mit der Angst vor dem mächtigen Nebenbuhler verbindet sich die Beobachtung der Penislosigkeit des Mädchens zur Schreckvorstellung der Kastrationsgefahr. Aus Angst vor der Kastration als Strafe unterdrückt der Knabe seine sexuellen Wünsche, übernimmt er die strengen Anforderungen des Vaters als seine eigenen Gewissensforderungen, baut er sein Über-Ich auf, dem er sich fügt. Der Ödipuskomplex des kleinen Knaben geht an seinem Kastrationskomplex zugrunde. Diesem Kampf zwischen Wunsch und Verzicht folgt die Latenzperiode. Mit der Pubertät kommt es dann zu einer Neuauflage seiner sexuellen Strebungen, die diesmal allerdings, wieder im normalen Falle, auf ein Ersatzobjekt an Stelle der Mutter gerichtet und um den inzwischen zum Penis, also dem exquisiten männlichen Geschlechtsorgan differenzierten Phallus, zentriert sind. Der Knabe muß somit nur eine gewisse Fortentwicklung der phallischen Phase und der ihr entsprechenden Objektbeziehung zustandebringen.

Diese relativ einheitliche Linie erfährt beim weiblichen Geschlecht einige Komplikationen. Das kleine Mädchen, so wie wir es zu Beginn der phallischen Phase gesehen haben, mit der Klitoris als führendem Organ und der aktiv libidinösen Einstellung auf die Mutter, ist von der sexuellen

Einstellung des normalen erwachsenen Weibes weit entfernt, ja sogar weit entfernt von der normalen positiven Ödipuseinstellung des weiblichen Kindes. Drei wesentliche Veränderungen müssen bis dahin noch vor sich gehen:

1. der Wechsel des Sexualobjektes,
2. die Änderung der Sexualhaltung,
3. das Aufgeben des Sexualorganes.

Unter dem Wechsel des Objektes verstehen wir, daß das Mädchen sich von der geliebten Mutter, die seit dem Lebensbeginn die führende Rolle in der Objektbeziehung des Kindes spielte, dem Vater, und damit dem Mann zuwendet. Die Änderung der Sexualhaltung meint das Herüberschwenken des Mädchens aus der aktiv-phallischen Einstellung in die passiv-weibliche. Und schließlich besteht das Aufgeben des Sexualorganes darin, daß die Klitoris ihre Wichtigkeit als führende, lustspendende Zone verliert, um später, in der Pubertät, diese Rolle an die Vagina abzutreten. Aus dieser Mannigfaltigkeit der notwendigen Veränderungen können wir ersehen, daß in der phallischen Phase, die ohne Zweifel die klippenreichste und interessanteste ist, sich auch bei bis dahin normalem Ablauf das weitere Schicksal der Sexualentwicklung, also Gesundheit oder Krankheit, Erfüllung oder Versagung im Leben des kleinen Mädchens entscheidet.

Wie verläuft nun normalerweise dieser Prozeß der Umwandlung? Die aktiven, phallischen Strebungen des Mädchens gegenüber der Mutter, die vollkommen der Haltung des Knaben in der Ödipussituation entsprechen, müssen wir als eine Zeit der normalen negativen Ödipusbeziehung des weiblichen Kindes bezeichnen, in der der Vater noch nicht die Rolle des Liebesobjektes, sondern die des Rivalen innehat. Nun stoßen diese Liebesansprüche an die Mutter natürlicherweise auf eine Reihe von Widerständen und Versagungen, unter denen der Konkurrenz in Gestalt des bevorzugten Vaters und der eventuellen, bevorzugt geglaubten Geschwister eine besondere Bedeutung zukommt; weiters auf die Unmöglichkeit einer realen Befriedigung dieser kindlichen, an sich zur Unerfülltheit verurteilten Ansätze sexueller Strebungen, und schließlich auf das Onanieverbot, das fast immer in diese Zeit fällt, weil gerade da die Klitorisonanie ihren Höhepunkt hat. Das Verbot der Onanie läßt dabei oft die entsprechende sexuelle Strebung überhaupt als abgewiesen und unerlaubt empfinden. All diese Enttäuschungen erlebt aber der Knabe in der gleichen Weise. Sie führen jedoch bei ihm, wie oben erwähnt, nicht zu den gleichen einschneidenden Veränderungen. Er bleibt in normaler Entwicklung an die Mutter gebunden, wenn auch nur mehr in veränderter Form, in zärtlicher Liebe; er verzichtet ihr gegenüber auf die aktiv-sexuelle Haltung, bewahrt aber diese Aktivität und erneuert sie in seinem späteren Sexualleben; er gibt vielleicht die Onanie auf, behält jedoch den Penis als leitendes Organ der Pubertät. Und gerade an diesem Punkt setzt sichtlich der wesentliche Unterschied zwischen den Erlebnissen des Knaben und denen des Mädchens ein. Denn *eine* große Enttäuschung ist für das Mädchen spezifisch, während sie dem Knaben

erspart bleibt, bei dem sie nur als Angstvorstellung eine überwältigende Rolle spielt: die Tatsache der eigenen Penislosigkeit. Gerade in dieser Zeit, wo alle sexuellen Spannungen sich um die Klitoris konzentrieren, wird der Geschlechtsunterschied, der vielleicht schon früher, ohne besondere Akzentuierung, sozusagen nebenbei bemerkt worden war, schockartig in seinem ganzen Umfang zur Kenntnis genommen. Das ergibt nun eine völlig andere Situation beim Knaben. Denn, was der Knabe an Opfern bringt, um sich vor der gefürchteten Kastration zu bewahren, was er an Konzessionen leistet, um seine Liebesfähigkeit und seine gesamte männliche Lebenshaltung hinüberzuretten in die Zeit des Erwachsenseins, verliert beim Mädchen angesichts der Tatsache seiner Penislosigkeit jeden Sinn. Die Kastration wird als vollzogen erlebt. An diese Erkenntnis und die damit verbundene narzißtische Kränkung schließen sich verschiedene Entwicklungsansätze. Zunächst wie jede schwere Versagung starker Triebansprüche die Tendenz zum völligen Verlassen dieser Position, zur Flucht und Regression. Die Klitoris wird als insuffizient aufgegeben und entwertet, das Zurückweichen erfolgt wie immer auf eine frühere Luststufe, die im Gegensatz zur aktuellen Enttäuschung eine gewisse Befriedigung gewährt hatte: zunächst also auf die anale Stufe. Es kommt zu einer neuerlichen libidinösen Besetzung der analen Funktion, die schon aufgegeben worden war und einer neuerlichen Bewertung des analen Produktes, jetzt aber mit dem besonderen Vorzeichen eines Ersatzes für den fehlenden Penis. Gleichzeitig erfährt die Beziehung zur Mutter eine entscheidende Wandlung: es tritt eine Abwehr der Mutter auf, eine Feindseligkeit gegen sie, weil sie in der Vorstellung des kleinen Mädchens schuld ist an diesem anatomischen Defekt. Alles, was sich an Vorwürfen gegen die Mutter im Laufe dieser wenigen Lebensjahre angesammelt hatte, von den kleinsten, alltäglichen Versagungen, die die Realität verlangte, bis zu den einschneidendsten Erziehungsmaßnahmen, scheint von diesem schweren Erlebnis neue Kräfte gegen die Mutter zu beziehen. Gleichzeitig mit dieser Abwendung von der Mutter erfolgt eine libidinöse Zuwendung zum Vater. Wie kommt nun diese Zuwendung zustande? Was wir bisher beschrieben haben, entspricht dem Aufgeben des Sexualorganes, der Klitoris, und der Einleitung des Objektwechsels von der Mutter zum Vater. Was geschieht jedoch mit der dynamischen Kraft der Libido, mit der aktiv gerichteten Klitorisbesetzung? Wir sehen immer wieder, daß starke aggressive Strebungen, die keine Abfuhr nach außen finden, gegen die eigene Person gewendet werden, und so zu einer masochistisch-passiven Haltung führen. Den gleichen Vorgang dürfen wir als Antwort auf unsere Fragestellung auch hier annehmen, so daß der phallische Wunsch, sich des Liebesobjektes mit Hilfe des Sexualorganes zu bemächtigen, umgewandelt wird in die Erwartung kastriert und vergewaltigt zu werden. Anderseits können wir erwarten, daß von der Entwertung der Klitoris gleichzeitig auch ihre aktiven, männlichen Strebungen mitgetroffen werden, so daß sich auch von dorther wieder ein Zurückweichen in die Passivität ableiten läßt.

Doch auch hier bleibt das Kind nicht stehen, sondern an Stelle des nicht mehr unbekümmert akzeptierbaren analen Produktes tritt der Wunsch nach einem Kind vom Vater und zur Feindseligkeit gegen die Mutter wegen der körperlichen Benachteiligung, für die das Kind sie schuldig spricht, tritt Rivalitätshaß ihr gegenüber aus der neuen positiven Beziehung zum Vater. Damit erst, nach diesem komplizierten Umweg, der also beim Mädchen durch den Kastrationskomplex eingeleitet wurde, erreicht das Kind die positive Ödipussituation: Es wünscht sich an die Stelle der Mutter beim Vater und will vom Vater ein Kind. Was sich jetzt anschließt — immer ungestörte Bedingungen vorausgesetzt — entspricht mit einigen Abänderungen gewissermaßen wieder der Entwicklung des Knaben. Das Mädchen stößt in seinen Ansprüchen auf die Versagung durch den Vater, es verdrängt die sexuellen Wünsche, wobei seine Über-Ich-Bildung von der des Knaben verschieden sein muß, da die Kastrationsangst nicht dieselbe zwingende Macht ausüben kann. Es schließt sich die Latenzperiode an, der die Pubertät mit einer Neubelebung der Ödipuswünsche an einem geeigneten Ersatzobjekt folgt.

Soweit wäre die normal zu nennende, d. h. die auf das natürliche weibliche Ziel zustrebende Entwicklung gekennzeichnet. Nun wissen wir aus den Analysen unserer Patientinnen, daß diese komplizierte Entwicklung gerade wegen der Mannigfaltigkeit der Vorgänge, bis zur Konsolidierung des endgültigen weiblichen Sexualverhaltens, eine Reihe von Störungsmöglichkeiten aufweist und daß der Entdeckung der Penislosigkeit eine Zeit der heftigsten Konflikte und Kämpfe um das verlorene Organ folgt, mit sehr wechselndem und oft bedenklichem Ausgang, von denen nach allem Anschein nur ein einziger zur gesunden Weiblichkeit zu führen vermag.

So kann die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes im ungünstigen Falle eine andere typische Reaktion zur Folge haben, nämlich die, den Mangel nicht zu akzeptieren. Diese Reaktion kann zwei Formen annehmen: Entweder das Mädchen versucht sich die Hoffnung zu bewahren, daß doch noch später einmal ein Penis nachwachsen werde, daß er nur jetzt noch zu klein sei, oder es verleugnet überhaupt die wahrgenommene Tatsache vom Geschlechtsunterschied und benimmt sich weiter wie ein Knabe. Diese Haltung bezeichnen wir als den Männlichkeitskomplex des Mädchens. Beide Formen verhindern die Wendung zur weiblichen Einstellung, haben ein Festhalten an den männlich-aktiven Wünschen zur Folge. Daraus muß sich ein Frauentypus entwickeln, der dem Manne gegenüber frigid und ablehnend ist, im ausgesprochensten Falle die homosexuelle Frau, die unbewußt immer noch im Besitz des Phallus zu sein glaubt. Oder aber die unumstößlich reale Tatsache des Penismangels wird innerlich zwar akzeptiert, es bleibt jedoch trotz diesem Verzicht ein Gefühl der Benachteiligung und Bitterkeit zurück, das sich in Neid und Eifersucht, in ständiger Konkurrenzeinstellung zum Mann, in Minderwertigkeitsgefühlen dem anderen Geschlecht gegenüber äußert, sich häufig bis zu einer ausgesprochenen Ver-

achtung für die Frau überhaupt steigert, ein Verhalten, das unter dem Ausdruck „Penisneid" zusammengefaßt werden kann.

Wenn wir uns einen Überblick verschaffen wollen über die Störungen, die sich aus dem Penisneid ergeben, der in den Kastrationskomplex ausgeht (d. h. Störungen, die erfolgen, wenn es nicht zu einem Verzicht und einer Regression usw., sondern zu einer mißlungenen Verdrängung und zu ständigem Wiederauftauchen des Verdrängten kommt) so folgen wir am besten den Ausführungen Abrahams in seiner Arbeit „Über den weiblichen Kastrationskomplex". Dort werden zwei Reaktionstypen von Frauen unterschieden, die den Männlichkeitskomplex nicht überwinden können:

1. Der Wunscherfüllungstypus, der von der unbewußten Phantasie beherrscht wird, daß er den Penis besitzen und die männliche Rolle noch übernehmen werde. Bei diesen Frauen finden wir häufig eine besondere Überwertung des Geistigen als Ersatz für den mangelnden Penis, mit besonderen, meist neurotisch gestörten Anstrengungen, wenigstens auf diesem Gebiet etwas Großes, ist gleich Männliches, zu leisten. Daneben bestehen oft parthenogenetische Vorstellungen und Wünsche, die den Sinn haben, sie könnten das Kind ohne Mithilfe des Mannes zeugen. Ein neurotisches Symptom, das dieser Gruppe zugeschrieben werden kann, ist die Enuresis nocturna, das nächtliche Bettnässen, bei dem häufig die Vorstellung, wie ein Knabe stehend urinieren zu können, die auslösende Rolle spielt. Die dieser Neurose entsprechende Perversion wäre die Homosexualität, in der die Frau selbst den Mann spielen will.

2. Der Rachetypus mit einer Ablehnung der weiblichen Rolle und dem Wunsch, sich am Mann für seine Bevorzugung zu rächen, begleitet von unbewußten aktiven Kastrationstendenzen ihm gegenüber. Zu dieser Gruppe gehört die Kleptomanie, deren wesentlicher Sinn darin besteht, daß die Frau in symbolischer Form sich etwas verschafft, das ihr fehlt, indem sie es jemandem anderen raubt. Auch der Vaginismus findet sich bei diesen Frauen, der einerseits den Mann verhindern soll, sich als Sexualpartner zu nähern, anderseits den Sinn hat, den in die Vagina eingeführten Penis zurückzubehalten. Oder es kommt zu einer Vorliebe für Männer, die unbewußt als kastriert gelten, wie etwa Kriegskrüppel und Erfolglose, da in diesen Fällen der tiefe Haß als überflüssig aufgegeben werden darf. Manche dieser Frauen wieder sind charakterisiert durch eine bestimmte Haltung, die dem Mann alles verspricht, ihn provoziert, sich zu nähern, ihn in Erregung bringt, um sich dann im letzten Moment zu verweigern. Auch eine bestimmte Form der Frigidität gehört hierher, deren unbewußter Zweck es ist, den Partner durch die ständige Zurückweisung impotent zu machen und herabzusetzen; oder ein gewisser Dirnentypus, der, ebenfalls frigid, einen Mann nach dem andern scheitern läßt, um so die eigene Enttäuschung zu sühnen. In abgeschwächtester Form entwickelt sich im Zusammenhang mit diesen Racheimpulsen eine Eigentümlichkeit vieler Frauen, den Mann ständig und zwangsläufig bei jeder Gelegenheit auf sich

warten zu lassen. Die diesem Typus entsprechende Perverse ist die Sadistin. Gerade beim Rachetypus findet man jedoch manchmal ein Aufhören der Frigidität nach der Geburt eines Kindes, da darin ein Ersatz zu liegen scheint, der die Rechnung mit dem Manne begleicht und der es der Frau erlaubt, sich weiblich einzustellen. Häufiger aber bedeuten diese Frauen mit nicht überwundenem Kastrationskomplex eine besondere Gefahr für ihre Kinder. Für die Töchter, indem sie auf sie ihre Neurose und damit den Abscheu vor dem Mann überpflanzen und für die Söhne, indem sie deren männlichen Narzißmus immer wieder empfindlich treffen und entwerten und damit Störungen in ihrer Sexualentwicklung setzen. Die Söhne solcher Frauen werden in Ablehnung dieser kalten harten Mütter oft zu ausgesprochenen Frauenfeinden.

Jedoch nicht immer entspricht die neurotische Reaktion des kleinen Mädchens auf die Entdeckung der Penislosigkeit gerade der obenangeführten. Eine andere Variante ist die, daß ohne besonderes Hervortreten des Penisneides oder Männlichkeitskomplexes, es zu einer Ablehnung der gesamten Sexualität als etwas ganz Unbefriedigendes, Enttäuschendes, Erniedrigendes kommt, was allerdings ebenso zu einem völligen Versagen in den späteren Liebesbeziehungen führen muß, häufig kombiniert mit allgemeiner Depression und Lebensunlust.

Und schließlich scheint es auf der Entwicklungsstrecke zwischen der phallischen Liebe zur Mutter und dem Kindeswunsch gegenüber dem Vater noch eine Klippe zu geben, an der die normale Entwicklung des Mädchens scheitern kann. Und zwar im Zusammenhang mit der Umwandlung der aktiv-phallischen Strebungen in die passive Haltung. Entsprechend der jeweils vorhandenen Intensität resultiert daraus die Gefahr einer masochistischen Überschwemmung des Ichs und als Reaktion darauf kann es zu einer starken narzißtischen Überbesetzung desselben, in weiterer Folge zu einer Sicherung in Form einer völligen Abkehrung von der sexuellen Hingabe kommen. Die Ergänzung zu der früher angeführten Auffassung besteht darin, daß nicht nur aus dem Männlichkeitskomplex die weibliche Rolle abgelehnt wird, sondern daß in der späteren Folge schon auf dem Weg zur Weiblichkeit, aus Angst vor einer Selbstzerstörung Halt gemacht wird. Auch hieraus ergibt sich die Frigidität, eine Identifizierung mit dem Vater, um ihm als Sexualobjekt auszuweichen, also wieder die Gefahr des Männlichkeitskomplexes und schließlich, in abgeschwächter Form, die nicht trieb-, sondern ich-gerechte Wahl von passiven, intellektuellen Männern als Liebesobjekt, zum Schutz gegen den abgewehrten, bedrohlich empfundenen Masochismus. Bei diesen Männern sind dann die Frauen ebenfalls frigid, weil eben ihre unbewußten, auf masochistische Vergewaltigung gerichteten Wünsche unbefriedigt bleiben; sie finden jedoch in der vorsichtigen, liebevollen Zärtlichkeit ihrer Partner die Beruhigung vor ihrer Angst. Ob die Frau manifest die Männer haßt und dem Rachetypus angehört, oder ob sie sich männlich gebärdet und dem Wunscherfüllungstypus zu-

zurechnen ist, in irgendeiner Schichte der Analyse kommen meist die blutrünstigen masochistischen Phantasien der Kindheit oder der Pubertät zum Vorschein. Nach dieser Auffassung findet sich auch die Erklärung, warum der Männlichkeitskomplex der Frau so zäh festgehalten wird: weil das Aufgeben desselben nicht immer eine Befreiung verspricht, sondern oft eine Zerstörung befürchten läßt. Ein bestimmter Typus weiblicher Homosexueller nimmt ebenfalls seinen Ausgangspunkt von einer Störung in der Bewältigung dieses Passivitätsschubes. Denn manche Mädchen mit besonders starker oraler Mutterfixierung, die die Entwicklung mitbestimmt und mit besonderer Aggressivität, deren Ausmaß zu groß ist, als daß sie nach der Umwandlung in die Passivität ertragen werden könnten, weichen dem ganzen Problem dadurch aus, daß sie noch weiter in die frühe Kindheit einbrechen und sich oral an das mütterliche Objekt klammern, um sich vor dem Vater und seinen Gefahren zu schützen. Sie spielen dann in ihren sexuellen Beziehungen mit der Partnerin ständig Mutter und Kind in wechselnder Besetzung der Rollen, finden ihre Befriedigung darin, daß sie sich sämtliche Sexualverbote der Mutter aus der Kindheit nun in vollem Umfang gegenseitig gestatten und schalten den Mann und damit die Angst vor der Vernichtung durch ihn vollständig aus.

Die nächste Gefährdung in der Wendung zur Weiblichkeit liegt schon jenseits der phallischen Phase, kommt durch die Enttäuschung an dem Vater und die Zurückweisung durch ihn in der normalen positiven Ödipuseinstellung zustande. Sie kann ebenfalls zu einem Aufgeben der mühsam erworbenen weiblichen Haltung, an deren Stelle die Identifizierung mit dem Vater tritt, und zu einer Wiederbelebung des Penisneides führen.

LITERATUR:

KARL ABRAHAM: „Äußerungsformen des weiblichen Kastrationskomplexes", Int. Zeitschr. f. Psa. VII, 1921.

ILSE CHARLES ODIER: „Mutterbindung d. Weibes", Int. Zeitschr. f. Psa. XVIII, 1932.

HELENE DEUTSCH: „Psychoanalyse der weiblichen Sexualfunktion", Int. Psychoanalytischer Verlag, Wien 1925.

„Der feminine Masochismus u. s. Beziehung z. Frigidität", Int. Zeitschr. f. Psa. XVI, 1930.

„Über die weibliche Homosexualität", Int. Zeitschr. f. Psa. XVIII, 1932.

OTTO FENICHEL: „Zur prägenitalen Vorgeschichte des Ödipuskomplexes", Int. Zeitschr. f. Psa. XVI, 1930.

SIGMUND FREUD: „Die infantile Genitalorganisation", Ges. Schr., Bd. 5, 1924.

„Der Untergang des Ödipuskomplexes", Ges. Schr., Bd. 5, 1924.

„Einige psychische Folgen des anat. Geschlechtsunterschiedes", Ges. Schr., Bd. 11, 1925.

„Über die weibliche Sexualität", Int. Zeitschr. f. Psa. XVII, 1931.

KAREN HORNEY: „Zur Genese des weiblichen Kastrationskomplexes", Int. Zeitschr. f. Psa. IX, 1923.

„Flucht aus der Weiblichkeit", Int. Zeitschr. f. Psa. XII, 1926.

ERNEST JONES: „Die erste Entwicklung der weiblichen Sexualität", Int. Zeitschr. f. Psa. XIV, 1928.

MELANIE KLEIN: „Frühstadien des Ödipuskonfliktes", Int. Zeitschr. f. Psa. XIV, 1928.

JEANNE LAMPL-DE GROOT: „Zur Entwicklungsgeschichte des Ödipuskomplexes der Frau", Int. Zeitschr. f. Psa. XIII, 1927.

J. H. W. VAN OPHUIJSEN: „Beiträge zum Männlichkeitskomplex der Frau", Int. Zeitschr. f. Psa. IV, 1916/17.

JOAN RIVIERE: „Weiblichkeit als Maske", Int. Zeitschr. f. Psa. XV, 1929.

Erziehungs-Beratungs-Seminar[1]

Von August Aichhorn

Meine Damen und Herren!

Wir stehen heute vor einer Neugründung des Lehrausschusses der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung Ich nehme an, daß sie über ein Erziehungsberatungs-Seminar (E. B. S.) nicht sehr bestimmte Vorstellungen haben, daß Sie aber mit regem Interesse gekommen sind und ehestens mit einer im Dienste der Jugendfürsorge stehenden Arbeit beginnen möchten.

Vor allem erwarten Sie gewiß, daß ich Ihnen — zumindest in großen Umrissen — die Ziele zeige, die uns bei Gründung des Seminars vorschwebten und annähernd die Wege beschreibe, die uns diesem Ziele näherbringen sollen. Eine gedeihliche Arbeit wird aber auch dann möglich, wenn ich Sie darüber im Unklaren lasse. Unsere Arbeit im E. B. S. trägt alle Entwicklungsbedingungen in sich, und hat soviele Entwicklungsmöglichkeiten, daß wir eine Zielsetzung entbehren können; denn wo immer wir beginnen und wie immer unsere Arbeit verläuft, sie muß zu einem Ziele führen. Da ich auf einigen Wegen schon einige Schritte weit sehe, schlage ich Ihnen vor, sich gemeinsam mit mir in diese Richtungen vorzuwagen.

Fassen wir das E. B. S. als ein neues Gebilde auf, so wissen wir von dessen Wesen und Eigenart noch nichts. Wir wissen aber doch so viel, daß es seine Entstehung einem fühlbar gewordenen Bedürfnis verdankt und daß dieses fühlbar gewordene Bedürfnis vor allem der Notwendigkeit entspringt: Über die eigene Einstellung zur Arbeit in der Erziehungsberatung Klarheit zu bekommen. Wir haben daher zuerst uns selbst kennen zu lernen, uns dann klar zu machen, was wir für die Arbeit in der Erziehungsberatung an Wissen und Können mitbringen und haben endlich festzustellen, ob wir der Arbeit in der Erziehungsberatung gewachsen sind.

Ferner wissen wir alle, wie verschieden die einzelnen Menschen ihr erlerntes Wissen zu verwenden verstehen. Der eine wuchert mit einem verhältnismäßig kleinen Pfund und arbeitet sich selbst zur Freude und anderen zum Gewinn. Der andere erstickt unter den Bergen seines gewissenhaft

1) Am 8. Mai 1933 wurde das vom Lehrausschuß der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung gegründete E. B. S. eröffnet. Den die Arbeit einleitenden Vortrag hielt August Aichhorn, das erste Referat erstattete Frau Grete Rainer-Obernik (s S. 159).

erworbenen Wissens, hat aber ein so geringes Können, daß er sich und den anderen zur Last wird. Immer wieder erleben wir, daß Erfolg und Freude an der Arbeit von den eigenen affektiven Beziehungen zur Arbeit abhängig ist. Eine Binsenwahrheit, so sollte man meinen, aber doch gebe ich Ihnen dazu ein Beispiel:

Meine Damen und Herren, die meisten von Ihnen kommen von der Analyse her und nur wenige ausübende Fürsorger sind unter Ihnen. Daher nehme ich zuerst das Beispiel aus dem Arbeitsbereich des Jugendfürsorgers, ein Beispiel, das gerade jetzt in der so außerordentlich schwierigen wirtschaftlichen Lage häufig gegeben ist.

Der Jugendfürsorger, der seit Jahren in seinem Fache arbeitet, erlebt gegenwärtig immer merklicher das unerbittliche Abnehmen der Möglichlichkeit, materielle Hilfe, wenn sie ihm auch noch so notwendig erscheint, zu leisten.

Wie verhält er sich nun, wie wird er damit in sich fertig? Wir sehen unter den Fürsorgern zwei mehr oder weniger ausgeprägte, aber doch deutlich voneinander sich abhebende Typen. Der eine Typus — es ist nebenbei bemerkt, der „unmoderne" Fürsorger — kam seinerzeit mit hohen Idealen zur Fürsorge. Er, der die Fähigkeit, sich in seine Schutzbefohlenen einzufühlen, mitbrachte und entwickelte, beginnt nun unter seiner Machtlosigkeit schwer zu leiden. Er kann Elend und Verwahrlosung, die er sieht und erkennt, für die er Wege zur Abhilfe wüßte, aus materieller Unmöglichkeit nicht mehr bekämpfen. Seine eigene affektive Anteilnahme schafft ihm selbst schwere Bedrängnis. Um den Beruf doch noch ausüben zu können, ist er schließlich gezwungen, das, was ihm einst Lebensinhalt war, innerlich abzulehnen. Er wird den Hilfesuchenden gegenüber aggressiv, behandelt sie abweisend, grob, rücksichtslos; seine Arbeit verrichtet er nur mehr mechanisch. Er verhärtet sich, um nicht selbst zugrunde zu gehen.

Wie sind die Reaktionen des anderen Typus, des „modernen" Fürsorgers, der nur über den Verstand arbeiten will? Daß er in der Arbeit genau so wie der andere Typus seinen unbewußten Motiven untersteht, seinen Reaktionsbildungen aus der eigenen Kindheit gehorcht, weiß er nicht. Seine Ohnmacht, die Hilfe zu leisten, die ihm der Verstand als notwendig vorschreibt, führt ihn dazu, daß er von seinen Schutzbefohlenen Einsicht und Verstehen dafür verlangt, daß es noch andere gebe, deren materielle Situation noch schlechter sei als die ihre. Jede Härte erscheint ihm gerecht, wenn sie alle trifft. Die größte Angst zeigt er davor, ungerecht, d. h. gegen den einen oder anderen weniger hart zu sein. Er erlebt eine sich steigernde Aggression der Fürsorgebedürftigen. Die Arbeitsfreude verliert er natürlich auch. Er erschöpft sich in einem aussichtslosen Kleinkampf.

Beide Fürsorgertypen müssen schließlich versagen, der eine weil er sich verzehrt, der andere weil er sich müde kämpft. Beide brauchen nichts so notwendig als eine Klärung, bzw. eine Änderung ihrer affektiven Beziehungen

zur Fürsorgearbeit. Vor allem brauchen sie sie für sich selbst, zu ihrem eigenen Schutz.

Damit sehen wir aber auch schon eine weitere Aufgabe des E. B. S. vor uns: alles zu suchen, zusammenzutragen, bereitzustellen, was die Psychoanalyse dem Fürsorger zur Gesundung für seine Arbeit geben kann.

Und nun zum Analytiker. Es soll hier nicht die Rede sein vom Analytiker als Behandelnden von Erziehungsfällen. Da hat er sich bewährt. Vielleicht hat er manchmal zu seinem Erstaunen seine Fremdheit gegenüber anderen sozialen Schichten erkannt, aber diese Fremdheit konnte ihn nicht unfähig machen, die Behandlung des Falles fortzuführen. Anders sieht es aus, wenn der Analytiker sich wirklicher Fürsorgearbeit zuwendet.

Man könnte denken, daß alles, was er in der eigenen Analyse erlebt und für die Behandlung der Neurosen erlernt hat, ihn auch befähigen müßte, als Fürsorger das richtige Verständnis für den Fürsorgebedürftigen zu finden. Für die Beurteilung einer ihm fremden Bevölkerungsschichte mit anderen Wertungen, anderen Ich-Idealen reicht sein Wissen und seine Erfahrung nicht aus und er kann dieselben Fehler machen, wie der Fürsorger, der nichts von Analyse weiß, wenn er ihm auch manches voraus hat. Aber so wie analytische Erkenntnisse im eigenen Affektleben versagen, so spielen ihm auch die in seinem eigenen Ich-Ideal niedergelegten Wertungen bei der Beurteilung anderer, ihm ganz fremder Lebensverhältnisse und Menschen manchen üblen Streich. Damit wird er aber auch für eine gute Arbeit in der Fürsorge unfähig.

Aus allen Verneinungen erwächst zumeist automatisch Bejahendes. Wir können uns aus dem Vorhergesagten schon vorstellen, daß das E. B. S. auch dem Analytiker manches zu geben vermag: Seine Arbeitskraft und Arbeitsfreude wird erhalten und erhöht, wenn er zu immer tieferem Verstehen des Erlebens verschiedener sozialer, fürsorgebedürftiger Bevölkerungsschichten geführt wird.

Wenn sich hier Fürsorger, worunter ich immer die analytisch Unorientierten unter Ihnen verstehe, die aber in der praktischen Arbeit stehen und alle Voraussetzungen hiefür haben, und Analytiker zur gemeinsamen Arbeit treffen sollen, so kann man sich fragen: was bringt jede der beiden Gruppen für die gemeinsame Arbeit mit und was geben sie einander? Womit ein weiteres Arbeitsgebiet für das E. B. S. gegeben erscheint.

Ich schlage Ihnen vor, daß wir uns zuerst dafür interessieren, was der Analytiker dem Fürsorger an neuen Einsichten geben und in welchen Belangen er ihm von Nutzen sein kann.

Meine Damen und Herren, ich erzähle Ihnen einen Fall, der sich vor längerer Zeit einem Fürsorger zur Beurteilung bot. Ich möchte Ihnen zeigen, wie verschieden ohne oder mit analytischem Denken ein Familienbild aussieht.

In einer Fürsorgeorganisation erscheint eine ältere, sehr aufgeregte Frau und erzählt, daß ihr Mann, der bisher in bester Weise für sie und ihre gemeinsame, jetzt achtzehnjährige Tochter sorgte, sie verlassen und die Tochter und alle Ersparnisse heimlich mitgenommen habe. Besonders verzweifelt ist die Frau aus folgendem Grunde: Vor zwei Monaten hatte die Tochter ein außereheliches Kind entbunden, zu dem sie den Vater unter keinen Umständen angab. Da es eine kleinbürgerliche Familie mit strengen Grundsätzen ist, wurde diese Tatsache des außerehelichen Kindes von den Eltern sehr hart empfunden. Beide, Vater und Mutter der außerehelichen Kindesmutter erklärten in heftigster Aufregung: „Wenn wir das Kind ins Haus nehmen müssen, so bringen wir uns um." Nur über Zureden des Fürsorgers waren die Eltern zu bewegen gewesen, die Tochter nach der Entbindung wieder bei sich aufzunehmen. Die Großmutter, die jetzt mit dem Kinde allein ist, weiß sich gar nicht zu helfen, ist voll Sorge und Kummer und über die Tat des Mannes sehr verzweifelt. Sie machte eine polizeiliche Abgängigkeitsanzeige, kommt nahezu jeden Tag in die Fürsorgeorganisation um zu klagen und sich Ratschläge des Kindes wegen zu holen. Nach etwa zwei Wochen erhält die Frau von einem Advokaten einen Brief. Sein Klient, der Mann, stellt die Bedingung, er komme nur dann in den gemeinsamen Haushalt zurück, wenn die Frau ihr Verhalten innerhalb der Familie völlig ändere, nicht mehr so zänkisch sei und Vorwürfe unterlasse. Es kommt nun zu Verhandlungen in der Fürsorgeorganisation, wobei sich die Frau wirklich als sehr zänkisch erweist und darauf besteht, daß Tochter und Enkelkind das Haus verlassen und zu Verwandten übersiedeln. Der Mann und Vater macht bei den Verhandlungen einen völlig hilflosen Eindruck, erklärt sich abwechselnd, zum Staunen des Fürsorgers, damit einverstanden und nicht. Auf jeden Fall hinterlassen die Verhandlungen in dem Fürsorger das unbefriedigte Gefühl, daß die Angelegenheit in keiner Weise noch endgültig geregelt sei, obwohl schließlich alle wieder beisammen wohnen.

In dieser Phase greift der analytisch orientierte Fürsorger ein. Aus den Erzählungen der Mutter gewinnt er den Eindruck, daß sie eine unausgesprochene, aber doch deutlich merkbare Angst hat, ihr Mann, der Vater der achtzehnjährigen Tochter, könnte auch der Vater des Neugeborenen sein. Aus der Art ihres Benehmens ist deutlich die Eifersucht auf das eigene Kind zu ersehen. Sie will Kind und Vater unbedingt trennen. Das Verhalten des Vaters scheint den Verdacht seiner Frau zu rechtfertigen. Er geht mit der Tochter durch, lebt mit dieser gemeinsam, von zwei Frauen hat er sich für die jüngere entschieden. Der Fürsorger hört auch, daß das friedliche Zusammenwohnen beider durch die Erhebungen infolge der polizeilichen Anzeige gestört wurde.

Im Verhalten von Mann, Frau und Tochter ist aber noch so viel anderes — nur von dem „analytisch" Sehenden — zu bemerken. Die Annahme, alle drei leben nur unbewußte Phantasien, neurotische Angst usw.

aus, erscheint dadurch viel berechtigter als die Meinung, der Verdacht der Mutter sei begründet. In die Situation wird Klarheit gebracht werden, wenn die Tochter bewogen werden kann, den Vater des Neugeborenen anzugeben. Darauf richten sich nun auch die ersten Bemühungen des Fürsorgers. Die junge Mutter nennt sehr bald den Namen des außerehelichen Vaters. Er ist ein armer, arbeitsloser Hilfsarbeiter. Zu Hause hatte sie ihn nicht angegeben. Sie fürchtete mit Recht, daß bei der kleinbürgerlichen Einstellung der Eltern der Konflikt noch ärger werden würde, wenn sie sich zu einem „Proleten" bekenne. Durch ihre hartnäckige Weigerung hatte sie aber erst den Verdacht der Mutter geweckt und die gegenwärtige Situation geschaffen, damit aber auch ganz ungewollt die Möglichkeit zu einer alle befriedigenden Lösung gegeben.

Den Eltern wird der wirkliche Sachverhalt mitgeteilt!!

Durch diese Mitteilung sind die bestehenden inneren Spannungen bei jedem einzelnen mit einem Schlage beseitigt: Die Mutter ist glücklich, daß ihr unbestimmtes unangenehmes Gefühl Mann und Tochter gegenüber verschwunden ist. Sie anerkennt in ihrer Freude den „Proleten" als vollwertigen Ehegatten für ihre Tochter. Die Tochter ist glücklich, denn sie hat ihr Ziel erreicht. Und der hilflose Vater braucht nun nicht mehr zwischen zwei Frauen hin und her zu pendeln, er ist glücklicher Großvater geworden.

Ein zweites Beispiel:

In eine Fürsorgestelle kommt ein relativ alter Mann, um sich über seine Frau zu beklagen und um Abhilfe zu ersuchen. Sie hat die Lebensgefährtin des verstorbenen Sohnes mit ihren zwei außerehelichen Kindern zu sich genommen, obwohl sie weiß, daß ihr Sohn nicht der Vater beider Kinder ist, sondern daß die Frau während seiner Krankheit von einem anderen Manne geschwängert wurde. Der alte Mann drückt dies ungefähr so aus: „Ich würde begreifen, daß sie (seine Frau) das Kind unseres verstorbenen Sohnes zu sich nimmt, aber dieses Luder, das zu einer Zeit, als der Sohn im Sterben lag, ein Verhältnis gehabt hat! Das versteh' ich nicht."

Die Situation ist auch nicht ohne weiteres zu verstehen. Spricht man aber mit der alten Frau in der Weise, wie es uns die Psychoanalyse lehrt, dann ist sie zu verstehen. Hören Sie:

Diese alte Frau, die Großmutter, ist eine Bauerntochter aus einem nicht armen Dorf. Der Vater war nicht nur ein angesehener Bauer, sondern auch Bürgermeister. Sie, die Tochter hatte Beziehungen zu einem Knecht. Niemand erfuhr davon und erst im achten Monat ihrer Schwangerschaft teilte sie es der Mutter mit. Die Eltern erschrecken sehr und der Vater nimmt die Angelegenheit in die Hand, um zu verhüten, daß die Tatsache im Orte bekannt werde. Er fährt mit dem Mädel fort, es entbindet und der Vater gibt das Kind in Pflege. Außer ihm weiß niemand, — auch die Mutter des Kindes nicht, — wo es sich befindet. Fünf Jahre hält es die Tochter daheim noch aus, dann geht sie durch

und kommt als Hausgehilfin nach Wien. Sie hat die Absicht, so rasch als möglich zu heiraten, damit dann ihr Mann den Kampf mit ihrem Vater des Kindes wegen aufnehme. Als sie den Mann kennen lernt, der sie heiraten will, sagt sie ihm auch sofort ihre Absicht. Er ist damit einverstanden, heiratet sie und sie bekommt nach einem relativ kurzen Kampfe mit dem Vater ihr Kind. Es ist sieben Jahre alt, als es zur Mutter und dem Stiefvater in Pflege kommt. Als Zwanzigjähriger hat der Junge ein Verhältnis mit einem Mädchen. Die Mutter nimmt das Mädchen sowie das dem Verhältnis entstammende Kind ins Haus. Damit ist ihr Mann schon nicht einverstanden, aber sie setzt es durch, da sie eher auf eine Scheidung ihrer Ehe einginge, als von der Absicht ließe. Der Sohn ist krank und stirbt an Tuberkulose. Das Mädchen, das inzwischen Beziehungen zu einem anderen Manne hat, entbindet ein zweites Kind. Wieder stellt sich die Frau schützend vor das Mädchen und übernimmt auch das fremde Kind.

Die ganze Situation ist mit einem einfachen Satz klar und deutlich zu skizzieren. Die Frau sagt durch ihr ganzes Verhalten: „Ich zeige Euch, wie man es machen muß. Mich habt Ihr nicht zu meinem Kind kommen lassen, obwohl ich anständig war. Die Mutter muß zu ihrem Kind kommen können, auch wenn sie noch so unanständig ist."

Ein drittes Beispiel:

Trude, eine zwölfjährige Mittelschülerin, wird, weil sie immer die erste Rolle spielen will, von ihren Kameradinnen abgelehnt. Sie ist mit ihren Lehrern, solange diese über ihre Mängel hinwegsehen, übermäßig höflich, wird ihr aber ihr unkameradschaftliches Verhalten gezeigt, so ist sie dermaßen gekränkt, daß sie tagelang zu jeder Arbeit unfähig wird. Trude ist ein „einziges Kind" aus gutbürgerlichem Milieu, an dem von Seiten der Schule nichts auszusetzen ist. Die Eltern kümmern sich sehr um das Kind, sind unglücklich über dessen Benehmen und trachten, im vollsten Einvernehmen mit der Schule vorzugehen.

Die Schule erkennt in ihr das einzige, maßlos verwöhnte Kind und versucht mit mildem Druck und Einwirken auf das Verständnis des Kindes eine Änderung herbeizuführen. Alles Bemühen von Schule und Eltern bleibt vergeblich. Nun wird sie dem Erziehungsberater vorgestellt.

Die Klassenvorsteherin kommt mit in die Erziehungsberatung. Der Erziehungsberater verlangt von ihr, sie möge einen besonders arg verlaufenen Schultag mit möglichst vielen Einzelheiten, also sehr genau schildern. Aus den Mitteilungen ergibt sich ein vollständig anderes Bild. Von typischen Reaktionen des einzigen verwöhnten Kindes ist nichts zu sehen. Das Kind benimmt sich eigentlich wie die böse Fee, die ihre Macht dazu benützt, allen und in jeder Situation zu schaden. Bei genauem Hinsehen ist zu erkennen, daß dem gerügten Verhalten des Kindes schwerste neurotische Angst zugrunde liegt. In diesem Fall reichen die Mittel, die Schule und Eltern gewöhnlich zur Verfügung stehen, nicht mehr aus. Eine Besserung

ist nur durch eine psychoanalytische Behandlung zu erzielen, der das Kind auch zugeführt wird.

Diese drei Beispiele, dem Alltag des Fürsorgers entnommen, zeigen ganz deutlich, daß es kaum einen Fall gibt, in dem ihm psychoanalytisches Denken nicht zur wertvollen Arbeitshilfe werden müßte. Die Güte der Fürsorgearbeit hängt nicht lediglich von der Organisation der Fürsorge und den aufgewendeten Mitteln ab, sondern sie ist vorwiegend abhängig von der Qualität des Fürsorgers, d. h. in erster Linie von seiner Einstellung zu den Menschen, von der Fähigkeit, deren Erlebnisse und Schwierigkeiten nicht nur mitzuerleben, sondern darüber hinaus auch richtig zu beurteilen.

Ich möchte, daß wir uns nun im E. B. S. damit beschäftigen, eine Reihe solcher Fälle, wie die erzählten, zu diskutieren. Wir werden feststellen, wie weit der Fürsorger in der Beobachtung und Beurteilung eines Falles ohne Analyse kommt und welche Arbeitshilfe ihm die Psychoanalyse im gegebenen Falle geben kann.

Referat erstattet von Frau Grete Reiner-Obernik, dzt. Wien: Erste Beobachtungsergebnisse eines Falles aus der E. B.

Die Familie des sechzehnjährigen Franz, der wegen kleiner Diebstähle und homosexueller Beziehungen das Gericht beschäftigt, steht seit dem Jahre 1922 bei verschiedenen Fürsorgestellen in Evidenz. Die Aufgabe, die damals hätte gelöst werden sollen, war ausschließlich eine der Fürsorge. Die Familie lebte in Not, es gab zwei Erwachsene, Vater und Stiefmutter, drei ältere Schwestern — zwölf, zehn und acht Jahre alt, Franz selbst sechsjährig, eine kleinere Schwester und einen gleich alten Stiefbruder — die beiden vier Jahre alt, zusammen also acht Köpfe. Diese Familie hatte damals nur drei Betten — so erzählt der Akt der Fürsorge — in einem fehlte der Strohsack. Die vier großen Kinder kamen in eine Tagesheimstätte. Der Vater hatte zwar Arbeit, verdiente aber sehr wenig, und da es gerade die Zeit der Inflation war, verlor das Geld über Nacht immer an Kaufkraft. In der Wohnung ging es drunter und drüber. Daß das nicht die Schuld dieser Leute war, wurde bald klar. Denn in der Zeit der Stabilisierung restaurierte sich diese Familie so gut es ging und sie schränkte sich lieber beim Einkauf von Eßwaren ein als in der Reinlichkeit und Ordnung des ohnehin bescheidenen Haushaltes. Acht Jahre später bot sich den Rechercheuren ein völlig anderes Bild. Obwohl der Vater inzwischen arbeitslos geworden war, war die Wohnung peinlich rein, die recht abgenützten Kleider waren gut in Ordnung gehalten, die Kinder sahen nicht ungepflegt aus. Das Geld wurde nur für die notwendigsten Ausgaben verwendet, der Vater raucht und trinkt nicht, er geht nie ins Wirtshaus, es gibt kaum Zwistigkeiten in der Familie, nie Streit, im Hause genießen die Leute ein gewisses Ansehen.

Die Fürsorger des Gerichts und privater Fürsorgeinstitutionen stehen vor einem Rätsel, denn Franz ist ein Dieb und Homosexueller geworden. Man kann ihm sonst nichts Schlechtes nachsagen. Es ist aber auch schwierig, aus ihm etwas

herauszubringen. Er macht den Fürsorgern einen eher dummen Eindruck, antwortet nur mit „Ja“ oder „Nein“, ist zurückhaltend, aber harmlos. Die Vorgeschichte, welche die Fürsorge erhoben hat, trägt zur Lösung des „Rätsels Franz“ nichts bei, ja sie kompliziert es eher. Der Schulbericht zum Abschluß der Schulzeit schildert Franz als passiven Jungen, der ständig des Ansporns bedarf. Er kommt nun zur Berufsberatung, bevor er in eine Lehre tritt. Seine Berufswünsche sind „Bäcker“ und „wenn das nicht möglich: Bauer“. Er kommt zu einem Tapezierer in die Lehre. Die Arbeit liegt ihm nicht, er geht ungern hin. Dazu kommen bald Differenzen mit dem Meister und es tritt eine Erscheinung zutage, die die Fürsorger überrascht und dem Rätsel eine neue Variante verleiht. Der junge Meister packt den Lehrling forsch an und das verträgt er scheinbar nicht. Statt froh zu sein, in diesen schweren Zeiten in einer Lehre untergekommen zu sein, geht Franz seine eigenen, unbeachteten Wege. Er soll von einem Arbeitsplatz wo sie Vorhänge anbringen, dem Meister Nägel besorgen. Statt in den nächsten Laden zu gehen, geht er weit weg und läßt den Meister zwei Stunden warten. Der kommt in Wut, schreit ihn an, er könne gleich nach Hause gehen und der Junge läßt sich das nicht zweimal sagen, geht ins Geschäft, läßt sich vom alten Meister den Lohn auszahlen und verläßt den Arbeitsplatz. Und nun ist ein Verfahren wegen Diebstahl und Unzucht wider die Natur bei Gericht anhängig. Die Hilfsstelle weiß, daß es sich hier um mehr als um einen Akt handelt und wendet sich an die Erziehungs- und Jugendlichen-Beratungsstelle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung um Rat. Hier wird beschlossen, daß Franz von uns als Beobachtungsfall übernommen wird, damit nachher ein Bericht erstattet werden könne.

Ich habe mit Franz durch sechzehn Wochen mehrmals wöchentlich etwa eine Stunde gesprochen. Die ersten Begegnungen rechtfertigen den Eindruck, den Franz bei den Fürsorgerinnen hinterließ. Man kann, beim besten Willen zu helfen, nicht viel mit ihm anfangen. Er ist unterwürfig scheint nicht sehr gescheit zu sein, doch verfügt er bei genauerem Zusehen über eine Schlauheit, mit der er die Menschen beobachtet und taxiert, in welcher Beziehung sie ihm nützen oder schaden können. Dadurch wirkt er manchmal lauernd und sehr vorsichtig und seine gehemmte Art zu antworten kann einen leicht reizen. Er glaubte anfangs, ich sei eine Art Spion des Gerichtes, welches ihm feindlich gesinnt sei; manchmal wieder benahm er sich so, als könnte ich ihm und seiner Familie den Zugang zu wohltätigen Spendern verschaffen, auf den sie schon lange wartet. Es dauerte viele Wochen, bis er zu mir eine etwas gleichmäßige, etwas vertraulichere Einstellung bekam. Anfangs konnte ich seine und seiner Familie Passivität nicht durchschauen, ich wartete viele Wochen mit ihm auf die Erledigung seines Gesuches um eine Lehrstelle. Da er keinerlei Arbeit hatte, strich er müßig herum und unsere Unterredungen hatten für ihn keinen anderen Sinn als den einer nicht unangenehmen Unterbrechung dieses Müßigganges. Da seine Ernährung mangelhaft, seine Kleidung immer notdürftiger war, wurde ich aktiver und verschaffte ihm ein Provisorium, indem er in einem Hort vormittags beschäftigt wurde und ein Mittagessen bekam. Die Familie lebte

vorläufig von einer Krankenunterstützung, die dem Vater zustand. Wenn ich mir die genaue Einteilung des Geldes von Franz erzählen lasse, bemüht er sich die Lage noch schlechter zu schildern als sie wirklich ist. Er erzählt, daß die Mutter nicht täglich warmes Essen zubereitet, daß sie oft nur von Tee und Schmalzbrot leben. Unsere Fürsorgerin erfährt aber beim Hausbesuch, daß täglich gekocht wird. Die Aussicht auf Arbeit ist so gering und seine Bemühungen oder die anderer so fruchtlos, daß Franz seit langer Zeit ein ganz anderes Ideal von der Zukunft hat. Im gleichen Haus lebt ein Blinder und dem geht es im Verhältnis zu Franzens Familie sehr gut. Für den Blinden wird gesorgt. Er bettelt, von der Polizei unbehelligt, es gibt einen Blindenverein, der schickt Unterstützungen und außerdem kommt manchmal ein „Freiln", die bringt und gibt. Die Kinder bekommen öffentliche Ausspeisung — kurz, wenn Franz von der Familie des Blinden spricht, ist es als würde er von Rothschild sprechen. Das beste Geschäft ist es wohl, blind zu sein und zu betteln. Seine Eltern teilen diese Ansicht, bei ihnen heißt es jahraus, jahrein: „Weil wir ehrliche Leut' sind, kommen wir zu nichts." Sie hat keine Ideale, ist aber fromm und gehört keiner Partei an, welche ihr Linderung der Not verspräche. „Mir kriegen nix von die Roten und nix von die Schwarzen." Für den Jungen gibt es keine Verpflichtung zur Ehrlichkeit. Man hat nur die Pflicht, sich nicht erwischen zu lassen. Er lügt von Kindheit an. Immer zum Zweck der Ausrede und ungeschickt. Zu Hause hat er kleine Münzen, im Kinderhort Zucker gestohlen, immer hat er es geleugnet. Am Anfang unserer Begegnungen belügt er mich genau so wie die anderen. Er meint, früher schlecht gewesen zu sein, jetzt aber gut und fehlerlos. Ich gebe ihm zu Weihnachten Gelegenheit, mich zu überzeugen. Ich schicke ihm durch die Hausbesorgerin ein Paket und lasse auch kontrollieren, ob es abgegeben wird. Als er nach Weihnachten wiederkommt, lasse ich mir das Fest beschreiben. Vor Weihnachten hat er immer geklagt, daß es „heuer so stier" (armselig) sein wird. Ich höre, daß es besser war, als erwartet. Wieso? „Vom Onkel bekamen wir was." Und sonst von keinem Verein? „Nein, wir sind nirgends eingeschrieben." Aber es gibt einen Verein, der heißt „Private Winterhilfe" (so lautete auch der Absender auf dem Päckchen) und dort hätte man euch ja etwas schicken können. „So ein Paket haben die E.s (Familie des Blinden) bekommen. Ich habe die Hausbesorgerin mit dem Paket hineingehen gesehen." Der Junge ist rot geworden und verlegen. Ich beruhige ihn und sage, es muß wohl ein Irrtum von der Hausbesorgerin vorliegen, man wird es richtigstellen. Wir unterhalten uns bis zum Schluß, dem Jungen ist sehr unbehaglich. Auch mit dieser Lüge kopiert er die Familie E., die nie zugeben will, daß sie etwas bekommen hat, um mehr zu erhalten. Er geht weg, kommt aber wieder zurück und sagt: „Eben ist mein Bruder dagewesen und hat gesagt, daß das Paket zu uns gebracht wurde." Die nächste Stunde warte ich vergeblich auf ihn, er traut sich offenbar nicht mehr zu mir. Erst nach einem Hausbesuch unserer Fürsorgerin ist wieder alles in Ordnung. Als Ergebnis dieser Begebenheit sehen wir beide, daß er noch lügt. Ich erwähnte schon, daß Franz bei der die Erhebungen machenden Fürsorgerin den Eindruck eines nicht geschei-

ten, verschlossenen Jungen erweckte. Ich bekam nun den Beweis, daß seine Aufrichtigkeit zu mir planmäßig gefördert werden mußte; meine ruhige Reaktion auf die eben geschilderte Lüge erleichterte diese Aufgabe. Es fiel mir auf, daß Franz trotz der Geldknappheit zu Hause gelegentlich Geld bei sich hatte; auch von Kinobesuchen erzählte er. Etwas Geld bekam er von seinem Freunde, wahrscheinlich als Belohnung für seine homosexuelle Hingabe, wovon er aber nie sprach. Das übrige Geld stammt von kleinen Schwindeleien und Diebstählen. Er schneidet auch auf und erzählt von einer gefundenen Geldbörse, von Fällen, in denen er Geld gewechselt und mehr herausbekommen hat, als er sollte. Ob er den Krämer darauf aufmerksam gemacht hat? „Na, so bled werd ich net sein! Der hat mit mir auch ka Mitleid, und ich hab mit ihm auch kans." Ob er nicht Angst hat, daß der Krämer etwas merken wird. Er tat ganz erstaunt über diese Zumutung. Ich war schon lange darauf vorbereitet, daß die Angst bei der Verwahrlosung unseres Franz eine Rolle spielen dürfte. Ich erzählte ihm eine Geschichte von Galsworthy über einen Diebstahl, der herauskam, weil der Bestohlene die Nummern der Banknoten notiert hatte. Franz kam in Wut, weil ich ihm so komplizierte Geschichten erzählte. Hier habe ich seine Angst berührt, die sich in den weiteren Gesprächen noch deutlicher zeigte.

Anfangs hatte er ja immer behauptet, er hätte nie Angst. Eigentlich könne er sich dieses Gefühl gar nicht vorstellen. Später kam er zur Erklärung, als Kind habe er wohl Angst gehabt, mit einem schlechten Zeugnis nach Hause zu gehen. Endlich, daß er auch nach Diebstählen Angst habe, erwischt zu werden. — Seine Lieblingslektüre sind „Dschungelgeschichten". Sie handeln von zwei weißen Männern, die von Wilden verfolgt werden, oft gefangengenommen werden; sie befinden sich immer in größter Lebensgefahr, aus der sie im letzten Augenblick befreit werden. Wir wissen, daß er sich seiner Angst schämt und sie gern andere erleben läßt, da er sie bei sich nicht wahrnehmen will. Ich frage ihn, ob er sich nach dem Lesen eines schönen Buches nicht fürchtet. Nein, er schlafe ganz ruhig. Nur wenn er im Finstern auf den Boden gehen muß, fürchtet er sich. Ich habe zwei Träume aufgeschrieben, die mir Franz erzählte, und sie führen uns weiter in das tiefere Verständnis seiner Angst hinein. — 1. Traum: „Ich ging Teppiche klopfen; als ich zwei Schläge tat, hörte ich hinterm Waschtrog ein Geräusch. Es war auf die Nacht. Ich war sehr erschrocken, lief hinauf. Aber da war die Tür geschlossen und ich mußte zum Fenster hinaus und da sah ich eine große Frau hinter mir hergehn." — Wirklich geht er am Abend sehr ungern in den Keller, wo auch die Teppiche geklopft werden und wo auch die Waschtröge stehen. — Er hat eine Geschichte von zwei schlimmen Kindern gehört, denen die Mutter bei Nacht gestorben war; eine geisterhafte Frau hat sie geholt. Diese Frau sieht er ebenso wie die verfolgende im Traum als Skelett. — 2. Traum: In der Nacht muß er auf den Friedhof. Dort fallen ihn zwei Herren an. Sie wollen ihn töten, wenn er nicht die Kasse am Friedhof ausräumt. Die Männer haben Larven (Masken) vor dem Gesicht. Er hat furchtbare Angst, sieht einen weißen Grabstein, erschrickt, holt die Kasse und gibt sie ab. — Zum Friedhof erzählt

er eine Geschichte von einem Schatz, der dort vergraben war und vom Totengräber gefunden wird. Bei Franzens Angst vor Friedhöfen und Toten müssen wir bedenken, daß er im vierten Lebensjahr seine Mutter verloren hat und seine drei älteren Schwestern wahrscheinlich öfter davon gesprochen haben. Er lag einmal krank im Krankenhaus und hatte dort, abgesehen von der Annehmlichkeit, in einer bisher ungeahnten Art verköstigt worden zu sein, recht lebhafte Erlebnisse mit Toten. Im Vorsaal lag einmal eine Leiche mit einem Leintuch zugedeckt. Er mußte von einem Patienten begleitet werden, solche Angst hatte er, das Klosett aufzusuchen. Ein Kranker, der nicht trinken durfte, bat ihn um Wasser, er durfte es ihm aber nicht reichen. Da schaute ihn der Kranke so fest an, daß er Angst bekam. Er war sehr bestrebt, seine Angst gut zu verstecken; seitdem wir davon sprachen, glaube ich ihn in Abhängigkeit von mir gebracht zu haben. Dadurch habe ich in ihm gewisse Erwartungen wachgerufen, die nun eine Erledigung erfahren müssen. Franzens materielle Existenz muß sichergestellt werden; sei es nun, daß jemand für ihn sorgen wird oder daß er durch Arbeit, die er sehnsüchtig wünscht — zu Hause hilft er jederzeit freiwillig im Haushalt mit, wenn es nur etwas zu tun gibt — ein Existenzminimum erhält. Jede Gefährdung dieses Minimums aktiviert seine Angst ums Leben und liefert ihn dem aus, der ihn gerade ausnützen will. Eine analytische Behandlung, in die man die bisherige Beobachtung wahrscheinlich leicht überführen könnte, hätte unter diesen Umständen Aussicht auf Erfolg und würde die soziale Einordnung fördern; vorläufig ist diese Einordnung ja auch psychisch sehr erschwert (z. B. durch die Anlehnung an das Ideal vom blinden Nachbarn). Franz' Neigung, Bauer zu werden, ließe sich vielleicht verwirklichen; jedenfalls wird man sich bemühen, ihn auf dem Lande unterzubringen. Wir sind in der Lage vorauszusagen, unter welchen Bedingungen dieser Versuch gelingen wird und wie er mißlingen müßte. Für Franz kämen nur gutartige Leute in Frage, auch wenn sie an ihn große Arbeitsanforderungen stellen. Er verträgt einen barschen Ton ebenso wenig wie Hunger. Er hat da seine besonderen Wünsche. Wie viele Kinder, die seit frühester Kindheit darben mußten, — seine Mutter starb ja, als er vier Jahre alt war, im zweiten bekam er eine Schwester und die fürsorgliche Stiefmutter kam erst ein Jahr später ins Haus — liebte er Süßigkeiten. Als ich ihn bei mir zwischen Wurstbroten und Marmeladebroten wählen ließ, zog er diese vor. Und er liebte, was bisher nie realisiert werden konnte, reichliche Nahrung. Den kurzen Aufenthalt im Krankenhaus ausgenommen, hatte er immer zu wenig. Das und seine Neigung zur passiven Hingabe war aller Wahrscheinlichkeit nach der Grund, wesbalb er der Verführung unterlag. Von seinem Freund spricht er immer nur kosend, er nennt ihn Fritzl. Man hat den Eindruck, daß dieser viel älter, viel mächtiger sei als er. Sein Gesicht rötet sich vor Erregung, wenn er erzählt, wie Fritzl auf der Walz (Wanderschaft) war und bei den Bauern soviel zu essen bekam, daß er einmal die vielen Knödl auf den Zaun in einer Reihe aufspießte. Fritzl kann alles, was Franz nicht kann. Er schläft auch nachts auf einem Friedhof ohne Furcht. So gutgläubig er sein mag und so sehr er den bewundert, der ihn zu sich zieht,

so empfindlich ist er — wie ja schon aus der Auseinandersetzung mit dem Tapezierermeister hervorgeht — gegen Verweise oder, wenn Auseinandersetzungen fällig sind. Das gehört gleichfalls in das Kapitel Angst. Daß er damals seinen Meister warten ließ und ihn in eine sehr unangenehme Situation gebracht hat, dafür hat er keinerlei Verständnis, er nimmt ihm heute noch seine Grobheit furchtbar übel. Er hätte doch den triebhaften Wunsch, statt Nägel zu holen, spazieren zu gehen, unterdrücken können; sein Ich arbeitet aber nicht als Erzieher seiner Triebe, sondern als ihr Anwalt. Er ist in dieser Richtung infantil geblieben. Er muß etwas fordern, was ihm versagt geblieben ist, und fühlt sich vollkommen im Recht, wenn er dort versagt, wo man ihm Verzichte auferlegen will. Sehr früh wurde aber auch die Neigung zur Auflehnung unterdrückt. Vom vierten bis fünften Lebensjahr führte der Vater den Haushalt, Lärm machen gab es nicht, für jungenhaftes Benehmen hatte der Vater kein Verständnis. Nicht aus Roheit, sondern aus pädagogischen Gründen wurde er verprügelt. Dann kommt die Stiefmutter mit einem Kind, es gab nun sechs in der Familie und so gut wie keine Zärtlichkeit, wenn auch Fürsorge. Er zog sich in die Passivität zurück, orientierte sich weiblich. Er schildert plastisch einige Unfälle. Als seine Schwester Holz hacken mußte, unterschob er ihr — wie er selbst sagt, so ungeschickt — die Hand, daß sie ihm in den Finger hacken muß. Hier bekommt die Zuneigung zum blinden Bettler einen Zuschuß vom Unbewußten her.

Vor unserer Intervention ergaben die Erhebungen der Fürsorge in Angelegenheit der Strafsache des jugendlichen Franz N., daß bei ihm weder eine erbliche Belastung noch eine besondere schädliche Einwirkung der Familie oder eines ihrer Mitglieder nachzuweisen war. Franz hätte als Opfer der Wirtschaftsnot und der Verführung seiner Freunde gelten müssen, wobei einzelne unerfreuliche Umstände in seinem Benehmen, wie etwa sein Verhalten in der Lehre, unerklärt hätten bleiben müssen. Die psychoanalytische Beobachtung konnte vor allem die Rolle der Angst bei der Bewirkung des kriminellen Tatbestandes aufzeigen und einige Vermutungen über die gestörte Entwicklung aussprechen, was zum besseren Verständnis und zu ganz detaillierten Fürsorgemaßnahmen führte. Beides hätte ohne psychoanalytische Beobachtung nicht geleistet werden können. (Vgl. Aichhorn: „Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung." 2. Aufl. Wien. Int. Psychoanalytischer Verlag.)

BERICHTE

Bücher und Zeitschriften

JOHANN BURKERSRODE und KURT JLLE, Charakterbeurteilung von Kindern und Jugendlichen auf Grund typologischer Betrachtungsweise. Päd. Psychol. Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereines. Herausgegeben von Johannes Schlag, XX. Band 1. Teil, Dürr'sche Buchhandlung Leipzig, 1933. 84 Seiten.

Fragebogen zur Selbstbeurteilung, Fremd- und Lehrerurteil über 217 Kinder und Jugendliche wird mit experimentellen Befunden verglichen; die Haupttypen, „der Starre" und „der Aufgeschlossene", werden charakterisiert. Im Anhang besonders interessant die Charakteristik von Kindern über Kinder.

W. Hoffer

Professor W. O. DÖRING, Die Hauptströmungen in der neueren Psychologie. Dürr'sche Verlagsbuchhandlung Leipzig, 1932. 132 Seiten.

Die führende Rolle, die die Psychologie innerhalb der Pädagogik erhalten hat, findet auch darin ihren Ausdruck, daß Einführungen in die Gegenwartspsychologie speziell für Pädagogen häufiger publiziert werden. Auch das vorliegende Büchlein will diesem Zwecke dienen. In einer der Absicht sich gut anpassenden, klaren Darstellungsweise werden in zwölf Kapiteln die wichtigsten Begriffe und Tatbestände jeder Lehre unter Heranziehung sorgfältig ausgewählter Zitate aus den Schriften ihrer Begründer übermittelt und anschließend auch ein Überblick über die wichtigsten Leistungen der bedeutendsten unter den übrigen Vertretern jeder Schule gegeben. Am Schlusse jedes Kapitels wird schließlich die Bedeutung und die Verwertbarkeit jeder dieser Lehren für die Pädagogik dargestellt. Gegenüber etwa anderen gleiche Tendenzen verfolgenden Schriften besitzt das Buch von D. den Vorzug größerer Einheitlichkeit und Geschlossenheit. Dies wird hauptsächlich erreicht durch die Absicht des Autors, zu zeigen, daß die scheinbar zersplitterten Richtungen einen einheitlichen Zusammenhang bilden, innerhalb dessen jeder ihre relative Bedeutung zukommt. Dieser Zusammenhang ist nach des Verfassers Meinung durch einen einheitlichen Entwicklungssinn gegeben, nämlich durch die Wendung von der mechanistischen zur teleologischen Betrachtungsweise, von der atomistischen zur Ganzheitseinstellung, sowie durch die Tendenz zur Erfassung der Tiefendimension des Seelenlebens. Die Gruppierung der einzelnen Richtungen wird durch diese Auffassung bestimmt. — Im Gegensatz zu anderen einführenden Schriften dieser Art wie etwa dem Buch von Hans Henning, ist das Kapitel über Psychoanalyse im gleichen Ton sachlicher Objektivität gehalten wie die übrigen. In großen Zügen werden die Hauptgedanken der psychoanalytischen Theorie, soweit sie für das Verständnis der pädagogischen Anwendung wichtig sind, wiedergegeben, so die Lehre vom Unbewußten, von der Rolle der Sexualität und der Bedeutung der frühen Kindheit. Im Anschluß daran werden die dem Verständnis der Psychoanalyse entgegenstehenden Vorurteile ebenso aufgezeigt, wie gewisse Berührungspunkte mit den anderen psychologischen Richtungen. Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Freudschen Lehre werden die drei Gebiete besprochen, „auf denen Freud die

Fruchtbarkeit seiner neuartigen Gedanken zu erweisen versucht", nämlich Fehlleistungen, Traumdeutung und Neurosenlehre, und bei dieser Gelegenheit die Sexualtheorie, die Technik der Traumdeutung und die Prinzipien der Therapie in vereinfachter Form dargestellt. Allerdings führt diese Vereinfachung manchmal zu Mißgriffen, so etwa, wenn der Verfasser die Therapie allzu sehr an der Symptomanalyse orientiert und die Beziehung zwischen Widerstand und Übertragung, sowie die Handhabung der Übertragung etwas mißverständlich darstellt, etwa: Ist der Widerstand gebrochen, so erfolgt die Übertragung (Übertragungsneurose), d. h. der Kranke, dessen Libido an unerlaubte Objekte fixiert war, überträgt nun sein Sexualstreben auf den Arzt, der es dann von sich weg auf einen möglichen Gegenstand zu lenken oder es zu sublimieren sucht. Hinsichtlich der Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik meint der Autor, daß man manchem extremen Vertreter gegenüber von kritikloser Überschätzung ihrer Bedeutung sprechen möchte. Aber auch der nüchterne Beurteiler werde nicht übersehen können, daß die Psychoanalyse manche wichtigen Fragen der Psychologie und der Pädagogik entscheidend geklärt habe. D. stützt sich hauptsächlich auf Pfister: „Die psychoanalytische Methode" (1913). Die Bedeutung des Ödipuskomplexes, der richtigen Behandlung des Zärtlichkeitsbedürfnisses, der Sexualentwicklung, der Aufklärung, wird hervorgehoben. Allerdings hat die psychoanalytisch orientierte Pädagogik noch ganz andere Probleme aufgegriffen und man vermißt Hinweise auf Aichhorn, Bernfeld, Anna Freud. Doch vermindert dies nicht den Wert dieses Kapitels, das die Absicht, eine erste Einführung in die Analyse zu geben, durchaus erfüllt.

E. Bibring

HERTA FUCHS, Der Krampus. Zeitschrift für das Kindergartenwesen. 51. Jahrgang, Heft 12.

Der Krampus ist eine humorvoll ausgestaltete Abart des Teufels; da er manche Züge des gütigen Nikolaus trägt, vereinigt er die beiden Erziehungsmittel, Lohn und Strafe in einer Person, er steht im Dienste von Schuldgefühl und Strafbedürfnis. In den Wintermonaten spielt er im Leben der Vorstadtkinder eine überragende Rolle, die Schreckhaftigkeit kleiner Kinder nimmt kraß zu, die zweckmäßige Verarbeitung von Triebhaftigkeit in den Sommermonaten wird wieder gefährdet. — Den Bemühungen der Kindergärtnerinnen, die Dämonenangst zu bannen und die lustvolle Bereitschaft für Angst und Schrecken der Kinder mit erzieherischen Mitteln zu bekämpfen, steht das Interesse der Geschenkindustrie, der Volksaberglaube und die Lust mancher Eltern an schreckhaften Erziehungsmitteln gegenüber.

ALOIS JALKOTZY, Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. Jungbrunnen-Verlag, 1930. 110 Seiten.

Es wird die Stellung des Märchen als Erziehungsmittel im modernen Kindergarten untersucht; dabei wird die Frage, ob das Märchen überhaupt noch als Erziehungsmittel brauchbar ist, entschieden bejaht. Bei der Darstellung der stofflichen Eigenart, literarischen Sonderstellung und seelischen Funktion hält sich der Verfasser an die bekannten Theorien über Ursprung und Wesen des Märchens. Von der Psychoanalyse des Märchens, die dem Autor aus den Arbeiten Freuds, Riklins, Ranks, Abrahams und Federns bekannt sein dürfte, macht er nur spärlich Gebrauch, er verweist bloß auf die Rolle der Identifizierung beim zuhörenden Kinde. Neuartig ist die Behandlung der Frage, wie dem Kind die Sachvorstellungen jener Einrichtungen, die es heute nicht mehr gibt, die aber in der Überlieferung vorherrschend sind, vermittelt werden sollen. Die Grimmsche Sammlung enthält jedenfalls eine

Menge wirklichkeitsfremder, veralteter Einrichtungen und Ideale; darum setzt sich der Verfasser für eine zeitgemäße Neugestaltung ein. Dazu ist zu bemerken, daß eine solche Umarbeitung nur dann die gleiche Beachtung wie die alte Fassung beim Kinde finden wird, wenn die Sprache des Unbewußten die gleiche geblieben ist. Es sollte sich bei der geforderten Reform wirklich nur darum handeln, das Märchen in eine kindertümliche Sprache zu bringen. Jeder Versuch z. B. dem Märchen etwas von seinen grausamen Inhalten zu nehmen, kann blos dazu führen, daß das Kind anderwärts seine Neigung zu grausamen Phantasien befriedigen und sich diesen hilflos ausgeliefert fühlen wird. **W. Hoffer**

KARL ODENBACH, Neue Versuche über Denktypen an mehr als 2000 Schulkindern. **Philosophische und psychologische Arbeiten. Herausgegeben von Theodor Ziehen, Heft 15, Verlag Hermann Beyer und Söhne Langensalza, 1932.**

Es werden drei Denktypen, der konzentrische, katazentrische und azentrische unterschieden und besonders eingehend der zweite besprochen. **Landauer**

KAROLINE PENSIMUS, Krampusbeobachtungen. **Zeitschrift für Kindergartenwesen, 51. Jahrg. Heft 12.**

Vom Oktober bis Ostern wird an den Wiener Kindergärten erhöhte Angstbereitschaft, Vorliebe für rote Farbe. Vorliebe für große Flächen, auf denen große Formen gezeichnet werden, beobachtet. Den vielfachen phobischen Symptomen, die der Krampus beim Kleinkinde auslöst, begegnet Verfasser durch spielerische Aufklärung und durch Hilfeleistungen, die zum „Abreagieren" führen. Daß sie damit immer die angestrebte Angstverminderung erreicht, muß allerdings bezweifelt werden; die Beobachtungen lassen schließen, daß hinter der Krampusangst nicht Realangst, sondern neurotische Angst (aus den Ödipuskonflikten) verborgen ist.

OEDOEN TUSZKAI, Die Stimmung in der Familie als pädagogisches Milieu. **Vierteljahresschrift für Jugendkunde, 2. Jahrg. 2. Heft, 1932, Verlag Klinkhardt, Leipzig.**

Religiöse, konservative, fortschrittliche, sportliche, nervöse Stimmung in der Familie kann die vom Verfasser geforderte „normale, möglichst warme, altruistisch, eingestellte, ausgeglichene, offenherzige Stimmung" fördern oder vereiteln; als ausgleichendes Mittel wird die „richtige Auswahl der Ehehälften" angegeben.

W. Hoffer

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H. Wien I, Börsegasse 11. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien IX, Lustkandlg. 12,. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, VII. Jg. (1933), Heft 3/4 (März–April)

VII. Jahrg. März—April 1933 Nr. 3/4

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Preis dieses Heftes Mark 2·—